

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SAINTE-CÉCILE,

DE L'ENFANT FILMEUR À L'INSTALLATION VIDÉO :  
EXPÉRIMENTATION DU DOCUMENTAIRE COMME EXPRESSION  
COLLECTIVE DE L'EXPÉRIENCE DE LA CLASSE D'ACCUEIL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR

KATE BOUCHARD

AOÛT 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Merci à mes directeurs de recherche, Mouloud Boukala et Denis Chouinard. Vous avez su m'orienter avec justesse et rigueur. Je remercie aussi les autres membres de mon jury d'avoir accepté d'y siéger et d'avoir partagé leurs commentaires lors de la présentation de mon projet de mémoire. Merci donc à Jean Décarie et à Isabelle Mahy. Un merci tout particulier à Isabelle de m'avoir exposé au monde de la recherche à travers une posture humaine et sensible, merci pour ta sagesse, ta confiance et ton amitié. Merci à Véronica Alvarez de m'avoir ouvert la porte de sa classe et de m'avoir appuyé dans les diverses avenues explorées au cours de mes visites à l'école Sainte-Cécile. Je remercie tous les enfants de la classe d'accueil de Véronica. Sans votre enthousiasme et votre ouverture, cette aventure n'aurait pas été possible. Merci à la direction de l'école Sainte-Cécile et aux parents des participants qui ont appuyé la réalisation de cette œuvre documentaire. Merci à Daphnée Cyr et ses *p'tits loups*. Merci à Abdiel Ourahou, Robert Chrétien et Dany Beaupré pour le soutien technique. J'aimerais remercier toutes les personnes venues à mon vernissage, vous avez enrichi l'expérience du visionnement en groupe. Barbara, Dasha, Joani et Laurence, chères amies, un grand merci à vous d'avoir partagé vos pensées. Merci à tous les professeurs et étudiants de la faculté de communication qui ont influencé l'aboutissement de ce travail. Merci Anne pour ton amour de la langue française et ton perfectionnisme. Merci à la famille, aux amis, vous avez su me soutenir ces dernières années qui ont été marquées par de grands changements. Merci à mon amoureux, ta patience, ta sensibilité et ton soutien m'ont donné la confiance et l'énergie nécessaire pour terminer ce projet, je t'aime.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>v</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>vi</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I .....</b>	<b>8</b>
<b>CADRAGE THÉORIQUE MULTIDISCIPLINAIRE.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Approche anthropologique .....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Le réel, la multiplicité de regards, l'objectivité et la subjectivité .....	13
<b>1.2 Film amateur : le film de famille et le film troué.....</b>	<b>21</b>
1.2.1 Le film de famille et la caméra comme catalyseur d'interactions : le filmeur amateur .....	22
1.2.2 « L'effet film de famille » et « l'effet documentaire ».....	25
1.2.3 Le film de famille troué : reconstruction collective du passé et film d'art.....	28
<b>1.3 Esthétique relationnelle : le documentaire « troué » et l'écran comme médiateurs au sein de la communauté de spectateurs.....</b>	<b>30</b>
<b>CHAPITRE II.....</b>	<b>35</b>
<b>CADRAGE ESTHÉTIQUE ET CULTUREL.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Le filmeur (2004) d'Alain Cavalier .....</b>	<b>35</b>
2.1.1 Points de comparaison : Le Filmeur et le projet Sainte-Cécile.....	40
<b>2.2 Les p'tits loups, le regard de l'enfant au documentaire .....</b>	<b>42</b>
2.2.1 Points de comparaison : Les p'tits loups et le projet Sainte-Cécile .....	44
<b>CHAPITRE III.....</b>	<b>48</b>
<b>PRÉSENTATION DE L'ŒUVRE .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Mise en place d'un dispositif médiatique .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2 Matériel audiovisuel et esthétique de montage.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3 Installation vidéo .....</b>	<b>55</b>
<b>CHAPITRE IV .....</b>	<b>58</b>
<b>RÉCEPTION DE L'ŒUVRE ET AUTOCRITIQUE .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Le vernissage.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2 Réception : la communauté de spectateurs.....</b>	<b>63</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>67</b>
<b>APPENDICE A.....</b>	<b>72</b>
<b>APPENDICE B.....</b>	<b>73</b>
<b>APPENDICE C.....</b>	<b>74</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>75</b>
<b>FILMOGRAPHIE.....</b>	<b>79</b>

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Écrans A et B (gauche et droite).....	16
Figure 1.2 Écrans A et B (gauche et droite).....	17
Figure 2.1 Élève de Sainte-Cécile lors d'une activité de tournage.....	41
Figure 2.2 Image tirée du documentaire <i>Rencontre avec le troisième âge</i> .....	45
Figure 4.1 Vernissage de l'installation vidéo I.....	59
Figure 4.2 Vernissage de l'installation vidéo II.....	60
Figure 4.3 Vernissage de l'installation vidéo III .....	61
Figure 4.4 Enfants lors du vernissage de l'installation vidéo I.....	62
Figure 4.5 Enfants lors du vernissage de l'installation vidéo II .....	62
Figure 4.6 Enfants lors du vernissage de l'installation vidéo III .....	63

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche-création s'intéresse à l'œuvre documentaire comme expression collective de l'expérience du groupe. La classe d'accueil de Mme Véronica Alvarez à l'  cole Sainte-Cécile, une   cole du quartier Vill  ray de Montréal, a été le terrain de nos expérimentations médiatiques. En introduisant deux caméras dans cette classe et en encourageant les enfants à filmer leur environnement, nous avons récolté le regard de dix-sept enfants âgés de huit et neuf ans vivant l'expérience de la classe d'accueil. Les images et les sons du réel, captés par les enfants et par nous-mêmes, ont donnée lieu à un documentaire collaboratif d'une durée de dix minutes. Par l'élaboration d'un dispositif de diffusion multiécran, nous avons présenté ce montage à une vingtaine de spectateurs lors d'un vernissage. Cette recherche-création a fait émerger plusieurs concepts s'inscrivant dans des champs théoriques variés, notamment l'anthropologie, l'étude du cinéma et l'étude de l'art. Ainsi, notre projet permet d'étudier les thèmes du « réel », de la subjectivité, de l'objectivité dans une approche anthropologique en accentuant la pertinence du point de vue de l'enfant dans un documentaire portant sur celui-ci. En abordant les thèmes du film amateur et du film de famille, nous considérons la caméra en tant qu'objet tisseur de liens entre les personnes présentes lors du tournage et lors de la projection de film « troué ». Les notions de « trou » et d'interstice social permettent d'appréhender l'œuvre d'art comme espace de dialogue dans lequel le spectateur participe à la création du sens de l'œuvre. En analysant *Le Filmeur* d'Alain Cavalier (2005) et *Les p'tits Loups* de Daphnée Cyr (2008-2013), nous avons repéré les concepts abordés au premier chapitre et nous avons trouvé des points de convergence entre ces œuvres et notre œuvre. Par la démarche de création documentaire que nous avons adoptée, nous avons valorisé le regard de l'enfant filmeur amateur et la multiplicité des regards composant sa classe d'accueil. Les commentaires des spectateurs, captés lors d'une discussion de groupe subséquente au vernissage de l'installation médiatique, démontrent la pertinence d'un tel projet comme façon d'exprimer collectivement l'expérience du groupe.

Mots-clés : classe d'accueil, documentaire expérimental, enfant filmeur, installation médiatique, trou

## INTRODUCTION

*L'art est un jeu d'enfant*  
Max Ernst

Tous les adultes ont déjà été enfants. Pourtant, trop souvent, l'expérience de l'enfance est écartée, déconnectée ou séparée de l'expérience de l'âge adulte. L'adulte oublie la créativité, la candeur, l'ouverture, la spontanéité et l'expressivité qui lui étaient si naturelles à l'enfance. Comment capturer l'expérience de l'enfance sans imposer le langage, la rationalisation, les codes et les formulations propres à l'adulte ? Comment regarder le monde à travers les yeux de l'enfant ? Comment capturer ce qu'il vit à l'école ? Comment se défaire des cadrages et des *a priori* de l'adulte ? Ce sont ces questions qui ont inspiré notre projet de recherche-crédation. Nous avons donc créé une œuvre médiatique à partir des captations documentaires produites par un groupe d'enfants vivant l'expérience de la classe d'accueil à Montréal. La production de cette œuvre a permis l'expérimentation d'un dispositif de captation documentaire et d'un dispositif de diffusion multiécran. Grâce à ce processus d'expérimentation, notre recherche-crédation donne accès à la perspective de l'enfant sur son environnement interculturel et scolaire. Dans la foulée, il nous a fallu réapprendre à regarder et à écouter à travers la lentille de l'enfance. Cette recherche-crédation a libéré la candeur, l'ouverture, la spontanéité et l'expressivité endiguées par le contexte de la recherche scientifique. C'est précisément cette tension féconde entre le ludique/créatif et le sérieux/théorique qui a permis l'exploration de nouveaux terrains.

Ainsi, la recherche-crédation en média expérimental est pour nous une occasion de croiser la réflexion théorique à la création médiatique appliquée. Un tel croisement nous amène à aborder la recherche-crédation comme un exercice itératif qui devient processus de création et processus d'apprentissage. En ce sens, la recherche-crédation nous apparaît comme un processus de production de connaissances non linéaire qui



permet l'émergence d'un cadrage théorique et d'une œuvre médiatique, deux parties complémentaires d'un dialogue<sup>1</sup> dirigeant la réflexion et la pratique dans des directions parfois inattendues. Dans notre démarche intellectuelle et artistique, nous considérons la recherche-crédation comme une tension entre deux registres généralement opposés par la tradition intellectuelle et scientifique occidentale : le sensible<sup>2</sup> et l'intelligible. Notre posture entend réconcilier ces deux registres. Pour présenter notre travail, il nous semble important de signaler que c'est ce mouvement entre ces deux pôles qui agit comme catalyseur de notre expérimentation — artistique et réflexive — dans une boucle récursive. Cette oscillation, partie intégrante de la posture heuristique<sup>3</sup>, est privilégiée dans notre démarche de recherche-crédation. Par cette approche, nous avons réalisé un documentaire expérimental produit en collaboration avec des enfants filmeurs dans le contexte de leur classe d'accueil. À partir des images récoltées et de notre travail de montage, nous avons élaboré une installation médiatique qui constitue le support final de notre création.

Notre œuvre et la réflexion théorique l'ayant accompagnée soulèvent des questions participant de disciplines distinctes. Confiner ces questions à un seul champ d'investigation diminuerait la portée d'un travail de réflexion théorique empreint d'une dimension sensible. Notre enquête se révèle un riche terreau pour une réflexion interdisciplinaire. Parce que notre œuvre est cinématographique, elle questionne

---

<sup>1</sup> Voir l'article de Jean Lancry (2006 : 9-10).

<sup>2</sup> L'anthropologue François Laplantine intègre la notion du sensible à ses recherches en y attribuant une valeur épistémologique. Ce faisant, il propose un contre-modèle s'opposant à l'empire du rationalisme dans lequel l'esthétique, allant de paire avec le sensible, participe à la définition d'une anthropologie dite éthique. « L'esthétique aujourd'hui s'oppose à un univers dans lequel on ne ressent plus le rythme de la variation, un univers anesthésique, c'est-à-dire sans souffrance mais sans plaisir non plus, sans désir, dans lequel tout est égal, indifférent, privé de sensibilité. [...] [L]'esthétique [est] susceptible d'introduire de la multiplicité dans le sujet et dans la manière dont on envisage non seulement la connaissance et la recherche, mais l'action. », (2010 : 215).

<sup>3</sup> Paul Valéry : « Art de trouver, de découvrir. Il y a bien une critique des valeurs et des moyens de la science, mais l'art de trouver (quoiqu'on l'ait baptisé heuristique), demeure aussi personnel que tous les autres arts » (1926 : 133) .

certaines concepts propres à l'étude du cinéma; parce qu'elle donne à voir des images et des sons du réel, elle suscite une réflexion articulée autour de concepts propres à l'anthropologie; et parce que le cinéma documentaire peut s'inscrire dans le champ artistique en tant qu'œuvre d'art, la réflexion ayant accompagné la réalisation de notre œuvre puise aussi dans l'étude de l'art. La création documentaire est motivée par une intention communicationnelle. Elle suppose un destinataire : l'Autre, le spectateur. Notre création est donc une expression artistique et communicationnelle donnant à voir et entendre des images et des sons qui nous renseignent sur l'être humain en tant que sujet des images et en tant que producteur de ces images.

#### Contexte et intentions

Montréal, métropole cosmopolite, accueille chaque année de nouveaux arrivants. Des infrastructures sont mises en place pour faciliter leur intégration à la communauté québécoise. L'« intégration » est une notion qui renvoie à plusieurs réalités (culturelles, sociales, politiques, etc.) que nous ne cherchons pas à définir dans le cadre de cette recherche-crédation. Nous soulignons tout de même une étape essentielle au processus d'intégration à la société québécoise : l'apprentissage de la langue française. Des programmes de classe d'accueil<sup>4</sup> ont été mis sur pied pour faciliter l'apprentissage de la langue française aux nouveaux arrivants allophones. Nous nous sommes intéressés à la classe de Mme Veronica Alvarez, enseignante à l'école Sainte-Cécile de la Commission scolaire de Montréal. Sa classe est composée de dix-sept enfants âgés de huit et neuf ans ce qui correspond à la quatrième année du primaire. Cette classe d'accueil a été le terrain d'expérimentation de notre dispositif de captation vidéo<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation du Sport et du Loisir : « En 1997, le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) a regroupé les modèles de services destinés aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés (...). » (consulté le 9 janvier, 2013).

<sup>5</sup> Première étape de notre recherche. Elle sera élaborée dans les pages subséquentes.

Le choix de réaliser ce projet est en partie dû à notre curiosité générale pour les classes d'accueil de Montréal, pour la pluralité qui les compose et pour le portrait qu'elles reflètent de notre société cosmopolite. Les classes d'accueil dédiées aux enfants ont au moins deux mandats : celui d'enseigner la langue française et de permettre la mise à niveau scolaire des élèves. Plusieurs approches pédagogiques existent à cette fin, mais nous n'en faisons pas l'étude ici. Nous en retenons toutefois un élément à l'origine de nos intentions de recherche-crédation : pour favoriser l'apprentissage du français dans la classe d'accueil, le professeur impose aux élèves l'interdiction d'employer leur langue maternelle. Autrement dit, l'encadrement pédagogique régleme l'usage des langues qui ne sont pas le français. En observant un environnement d'apprentissage propre à la classe d'accueil, nous avons voulu étudier cette situation communicationnelle atypique à travers une autre langue qui ne soit ni l'arabe, ni le portugais, ni l'anglais, mais plutôt le langage audiovisuel, celui que pourrait produire un caméscope posé à la hauteur des enfants. Par notre dispositif de captation<sup>6</sup>, nous espérons donner aux enfants l'occasion de s'exprimer par la médiation d'une technologie récente, une caméra « jouet » à haute définition<sup>7</sup>. En introduisant ces petites caméras au sein d'une classe d'accueil et en encourageant leur utilisation en différentes circonstances, nous souhaitons promouvoir des situations communicationnelles médiatisées par la caméra. Notre intérêt pour l'environnement de la classe d'accueil et pour l'utilisation de la caméra comme médiation communicationnelle entre les enfants a nourri notre intention de réaliser une œuvre documentaire expérimentale. C'est ainsi qu'a pris forme notre volonté de créer une œuvre documentaire de façon collaborative avec un groupe de personnes n'ayant pas accès à une langue commune. Les participants ont utilisé la caméra pour documenter

---

<sup>6</sup> Ce dispositif fait référence à la façon dont nous avons animé et conçu l'espace de la classe d'accueil en y intégrant des caméras numériques destinées aux enfants participant au projet. Il sera développé dans la section réservée à la présentation de l'œuvre.

<sup>7</sup> La caméra « Flip » de marque Sisco.

leur milieu d'apprentissage scolaire à travers leurs multiples points de vue constitutifs du groupe<sup>8</sup>.

Pour démarrer le projet, nous avons distribué deux caméras aux enfants afin qu'ils puissent filmer leur classe (les interactions entre les élèves et/ou avec la professeure, les exercices de lecture et de prononciation, les différents objets de la classe, etc.). Nous avons effectué douze visites dans la classe de madame Véronica. Durant ces visites, nous avons recueilli une quinzaine d'heures de matériel audiovisuel. Les traces vidéo produites par les enfants ainsi que nos propres captations<sup>9</sup> constituent les données audiovisuelles à partir desquelles notre œuvre a été élaborée.

#### Question de recherche et objectifs

Comme nous l'avons noté, notre recherche-crédation aborde plusieurs thèmes participants de champs disciplinaires variés. Afin de structurer notre travail autour d'une seule problématique, nous avons pris comme point de départ la question de recherche suivante : *comment la prise de vue vidéo amateur par des enfants au sein d'une classe d'accueil, puis la construction d'une installation médiatique à partir de ces traces, peuvent-ils être révélateurs d'une façon d'exprimer collectivement l'expérience du groupe en tant qu'œuvre documentaire?* Pour parvenir à répondre à cette question, nous avons visé trois objectifs précis. Objectif 1) mettre en place un dispositif de captation expérimentale permettant la production d'un documentaire participatif au sein d'une classe d'accueil; objectif 2) élaborer un montage image et sonore à partir des traces produites de façon collaborative; objectif 3) mettre en forme ce montage dans une installation vidéo à double écran permettant la diffusion de

<sup>8</sup> Nous nous incluons dans ce groupe tout comme nous avons inclus dans notre œuvre nos propres captations médiatiques.

<sup>9</sup> Celles-ci, peu nombreuses, permettent de montrer le processus de notre projet (de voir à l'écran les enfants en train de filmer).

l'œuvre dans un espace d'appréciation sensible élaboré à cette fin. Ces objectifs spécifiques à la production de notre œuvre médiatique nous ont amenés à réfléchir et à mettre en relation certains concepts issus de l'anthropologie, du cinéma et de l'art, notamment les concepts de point de vue/subjectivité, du film de famille/cinéma amateur et du documentaire « troué » comme objet relationnel.

### Organisation du mémoire

Ce mémoire se divise en quatre chapitres. Dans un premier temps nous présentons le cadrage conceptuel de notre œuvre en exposant nos *a priori* épistémologiques, c'est-à-dire la façon dont notre travail s'insère dans les champs de la communication et de l'anthropologie. Nous portons une attention particulière aux écrits de l'anthropologue François Laplantine qui propose des parallèles entre ethnographie et cinéma. Nous questionnons la notion d'objectivité en anthropologie et dans le cinéma du réel en l'abordant comme une conséquence de modèles monoculturels (eurocentriques). Ce thème nous permet d'aborder la question de la subjectivité et du point de vue en cinéma documentaire, un point central de notre démarche artistique. Afin de mieux saisir le rôle que joue la caméra dans un groupe de filmeurs amateurs, nous exposons, dans un deuxième temps, les liens entre les captations produites dans notre travail de recherche-crédation et le cinéma amateur relevant de l'espace familial (le film de famille) tel qu'étudié par Roger Odin. Selon Odin, professeur à l'Université Paris III et directeur de l'Institut de Recherche en Cinéma et Audiovisuel, le film de famille entraîne plusieurs effets. Entre autres, il génère des liens au sein du groupe au moment de la production et de la projection du film de famille. « Le film troué », un autre concept développé par Odin, est perçu comme un générateur de liens entre les spectateurs du film. Ce concept explique les choix esthétiques de notre œuvre de création. En effet, nous avons intégré la notion de film troué à la forme finale de notre œuvre. Nous considérons que cet élément formel peut déclencher ce que Nicolas

Bourriaud, théoricien de l'art, nomme esthétique relationnelle. La troisième et dernière partie de ce premier chapitre nous permet de développer la question de l'installation médiatique comme objet créant des liens entre les récepteurs de l'œuvre, c'est-à-dire dans la communauté de spectateurs.

Dans le deuxième chapitre, nous approfondissons les notions abordées dans le premier chapitre par l'étude de deux œuvres médiatiques : *Le Filmeur* (2005) du cinéaste Alain Cavalier et le projet contemporain de productions documentaires collaboratives pour les jeunes : *Les p'tits Loups* (2008-2013), dirigé par Daphnée Cyr et parrainé, entre autres, par le Festival du Nouveau cinéma de Montréal. L'analyse que nous faisons de ces œuvres permet de dégager certains points de convergence entre notre projet et ces deux exemples de création. En effet, *Le filmeur* est un documentaire produit dans des conditions semblables au film de famille typique, il invite à réfléchir à la captation d'images subjectives, à l'importance de la reconnaissance du hors-champ ainsi qu'à l'importance du « trou<sup>10</sup> » dans le documentaire comme facteur sollicitant la participation du spectateur au moment du visionnement. De son côté, *Les p'tits loups* nous permet de nous pencher sur l'intégration du regard de l'enfant dans une œuvre documentaire et sur la mise en abyme du dispositif de tournage. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de notre travail de création dans ses diverses étapes de production, soit la mise en place d'un dispositif de captation, le montage audiovisuel et la mise en forme du documentaire projeté sur deux écrans. Dans le dernier chapitre, nous décrivons le contexte de diffusion de notre œuvre, soit le vernissage tenu le 20 juin, 2013. Nous dressons un compte rendu de la réception à partir d'un entretien de groupe composé de trois personnes. Enfin, notre conclusion inclut une analyse rétroactive de notre œuvre ainsi qu'une autocritique articulée autour des défis rencontrés lors de cette recherche-crédation.

---

<sup>10</sup> Ce concept sera expliqué au premier chapitre.



## CHAPITRE I

### CADRAGE THÉORIQUE MULTIDISCIPLINAIRE

*En s'arrogeant l'autorité d'une vision collective, d'un verbe anonyme et univoque, et en séparant le contenu de la forme [...] l'information se prive des puissances de reformulation du réel par un langage audiovisuel inventif et se coupe d'autant de tout changement et échange entre niveaux de réalité.*

François Niney (2002 : 238)

L'inclusion du regard de l'enfant dans notre travail de composition documentaire relève d'une intention de rendre compte de l'expérience collective de la classe d'accueil<sup>11</sup>. Dans ce qui suit, nous puisons dans différentes disciplines afin d'élucider les principales questions théoriques soulevées par notre travail de création soit la subjectivité, l'objectivité, le film amateur, l'effet documentaire et l'effet film de famille ainsi que l'esthétique relationnelle.

#### 1.1. Approche anthropologique

Notre projet est anthropologique et ethnographique dans la mesure où, par nos activités de tournage réalisées au sein du groupe, ce qui est donné à voir et à entendre est l'enfant dans un milieu scolaire de même que les différentes façons dont l'enfant filme au sein de son groupe. Dans cette perspective, notre projet peut renseigner sur l'humain dans un contexte social donné (anthropologie) par le fait de la

---

<sup>11</sup> Nous rappelons que telle est notre question de départ.

documentation (ethnographie). Celle-ci, dans le cas de notre projet, est audiovisuelle et produite par ceux et celles constituant le groupe et apparaissant dans notre œuvre finale. Le moteur de notre projet est l'enfant producteur d'images et de sons qui rend compte de l'espace de sa classe d'accueil. En introduisant deux caméras « jouets » dans cet espace, nous montrons un point de vue peu sollicité en cinéma documentaire, celui de l'enfant filmeur. Le point de vue médiatisé par les caméras montre la classe d'accueil à travers une multiplicité de regards : dix-sept participants ont utilisé les caméras. La diversité des perspectives nous a obligés à interroger la notion d'objectivité dans le cinéma documentaire et, conséquemment, à valoriser la subjectivité et les points de vue multiples dans la production d'images et de sons documentaires. Notons que les différentes images et sons retenus dans notre œuvre finale procèdent de notre posture épistémologique. Cette posture est étayée en abordant, dans une approche anthropologique, les thèmes du réel, de la multiplicité de regards, de l'objectivité et de la subjectivité.

Dans une perspective anthropologique, la communication doit être comprise comme étant constructrice des groupes sociaux. D'une façon réursive, les structures sociales elles-mêmes régissent les communications internes des groupes (Abraham A. Moles, 1993 : 141). Avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (l'internet, les téléphones intelligents), notre rapport à l'espace et au temps s'est modifié profondément; la multiplication des possibilités de communication et l'instantanéité des nouveaux médias de communication ont eu comme effet d'abolir la distance entre le sujet communiquant et son interlocuteur. Comme le souligne l'anthropologue Marc Augé « [l]'observation et l'analyse anthropologiques ne peuvent être que locales [bien qu'elles] doivent tenir compte du fait que, désormais, le global a investi le local, qu'il en est constitutif. » (1997 : 11). Dorénavant, l'ethnologue ne peut faire abstraction de cette nouvelle réalité dans ses travaux de recherche.



Ce nouveau rapport à l'espace et au temps rappelle le village global dont parlait Marshall McLuhan (1967) dans son ouvrage *The Medium is the Message* et que certains ont nommé la mondialisation et la glocalisation<sup>12</sup> (Roland Robertson, 1990; Blaise Galland, 1995). Dans notre recherche, la mondialisation et ce qu'elle implique en termes économiques et sociopolitiques ne sont pas abordés, mais nous notons tout de même que le contexte de notre enquête en est une conséquence directe. En effet, la classe d'accueil de Mme Véronica composée d'enfants venus des « quatre coins » du monde (Portugal, Égypte, République Dominicaine, États-Unis, Philippines), demeure un exemple des plus concrets de cette idée du *global investi dans le local*.

Dans leur article « Globalisation, terrain et théorie, l'anthropologie retraversée » (2009) traitant du décroisement des terrains, les anthropologues Francine Saillant et François Laplantine soutiennent que les peuples diasporiques participent à la remise en question de ce que les anthropologues ont si longtemps confiné à un lieu et à une ethnie (2009 : 177). La diaspora donne lieu à de nouvelles façons d'entretenir des liens avec le pays d'origine et participe à concevoir l'intégration autrement que par la soumission ou par l'intégration totale. Pour Saillant et Laplantine (*ibid.*), la globalisation est un processus macroscopique alors que l'ethnographie étudie des processus microscopiques qui s'inscrivent dans de minuscules interactions. Ainsi, les ethnographes ne peuvent aller vers le macro qu'à partir du micro. Cependant, Saillant et Laplantine questionnent les nouveaux thèmes engendrés par les processus contemporains de mondialisation et leur contribution dans la transformation du paradigme classique de l'anthropologie, lequel entretient le mythe d'une pureté de l'endogène (le territoire) face à une violence exogène et « [impose] un modèle homogène à des ensembles hétérogènes » (2009 : 176). Cette posture conservatrice est le résultat du point de vue eurocentrique de l'homme blanc, hétérosexuel qui comprend la rationalité anthropologique en termes monoculturels (2009 : 177). Or, en

---

<sup>12</sup> Ce terme désigne « l'imbrication entre le global et le local » (Cynthia Ghorra-Gobin, 2003 : 43).

incluant une multiplicité de regards sur les micro-événement, nous croyons qu'il est possible de concevoir la réflexion anthropologique autrement, de façon inclusive et participative.

Effectivement, la posture épistémologique rationaliste et dualiste du « nous » et du « eux » (à l'image d'une relation héritée du colonialisme) a été remise en cause à partir, notamment, des anthropologies périphériques. Celles-ci participent à redéfinir la discipline de l'anthropologie en tenant compte de celui ou celle par qui le savoir arrive. Ainsi, depuis plusieurs années, ceux qui étaient à l'origine du savoir anthropologique ont désormais droit de parole. Ce courant épistémologique est le résultat d'une transformation vers une posture postcoloniale. « *Can the Subaltern Speak* » de Gayatri Spivak (1988) constitue un moment important pour l'avancement des études postcoloniales en anthropologie. L'auteure et philosophe se penche sur la question de l'ethnocentrisme encore présent à l'ère postcoloniale et aborde les connaissances issues du premier monde (de l'homme privilégié, éduqué et institutionnalisé par l'académie), en tant que violence épistémique imposée aux cultures de l'est, notamment l'Inde. Or, l'émancipation des groupes subalternes ne peut dépendre de l'expertise occidentale extérieure aux groupes, elle doit venir de l'intérieur.

Par ailleurs, le savoir ethnologique requiert une certaine réflexivité de la part du chercheur puisque ses conditions de production nous renseignent autant sur la société de l'observé que sur celle de l'observateur (Laplantine, 2001). Effectivement, les conventions de notre époque prescrivent aux chercheurs certains objets d'études, certaines perspectives à aborder (1996 : 12). Pour cette raison, la subjectivité du chercheur se doit d'être revendiquée puisqu'elle témoigne de l'hétérogénéité des expériences. En cela, elle s'oppose à ce que François Laplantine désigne comme l'« uniforme » et l'« indifférent » (2000 : 141). Nous retenons que :

[l]'ethnologie dans [la perspective subjective] n'est pas une logique du savoir plus, mais un processus du voir autrement ainsi que du faire voir [et entendre] ce qui était inaudible et invisible (2009 : 142).

Dans cette perspective, le savoir ethnologique n'est pas un savoir fini, il est processuel, il se renouvelle, se transforme sans cesse, tant par ses objets de recherche que par la diversité de ses postures et de ses points de vue.

Selon Laplantine, l'intégration de la subjectivité aux travaux de recherches ethnographiques permet l'émergence de connaissances sensibles. En faisant la distinction entre *voir* et *regarder*, il décrit le travail de l'ethnographe comme suit :

L'acte de voir, informé par des modèles [...] culturels, est étroitement lié à celui de prévoir et de revoir, et la connaissance n'est souvent rien d'autre dans ces conditions qu'une reconnaissance de ce que l'on savait déjà (1996 : 12).

Et plus loin, en décrivant ce que signifie « regarder » pour l'ethnographe :

[La description ethnographique] mobilise la totalité de l'intelligence et de la sensibilité du chercheur, mieux de sa sensualité, et le conduit à travers la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, et le goût à s'attarder sur les différentes sensations rencontrées (1996 : 17-18)[.].

Laplantine se méfie donc des modèles *a priori* qui structurent la façon de voir, car ceux-ci anéantissent la possibilité de créer de nouvelles connaissances. En considérant la subjectivité dans l'observation, l'être humain est placé au cœur de la recherche en tant que sujet au lieu d'en être seulement l'objet. Ainsi, le chercheur présuppose que le regard posé sur le réel n'est pas *le* regard, mais bien *un* regard parmi d'autres possibles.

Dans notre projet de recherche-crédation, l'enfant participe à la documentation des images et des sons du réel permettant la captation de son point de vue et de son point d'écoute. Ainsi, par une perspective interne et dans un cadrage subjectif, les spectateurs de ces captations sont invités à vivre l'expérience de ces multiples regards sur le réel.

### 1.1.1 Le réel, la multiplicité de regards, l'objectivité et la subjectivité

La prise de vue et de son du « réel » est appréhendée par François Niney, théoricien, documentariste et auteur de l'ouvrage *À l'épreuve du réel à l'écran : essai sur le principe de réalité documentaire* (2002), comme une traduction et une trahison de la réalité.

[L'image du réel] n'est pas une preuve qui (se) suffit. Elle traduit et trahit. C'est justement du rapport, variable et interprétable, entre ces deux fonctions que la prise de vue tire sa signification; et c'est sous ce rapport que le spectateur en tirera un sens et qu'il accordera sa croyance (comme on s'accorde en musique). Cette évaluation-interprétation se réalise par la mise en relation de la prise de vue avec son contexte, non seulement dans la réalité extérieure, mais dans le film en question (Niney, 2002 : 318).

Pour Niney, lorsque le « réel » est absorbé par le postulat de l'objectivité (par exemple, lorsqu'on fait comme s'il n'y avait pas de filmeur ou d'agenda politique derrière les images diffusées au téléjournal), le « réel » empêche l'exploration de possibilités. Notre projet consiste à explorer différentes possibilités par la mise en images et en sons d'un contexte inédit : la classe d'accueil telle que perçue par les enfants. Ceux-ci, devenus producteurs d'images et de sons, offrent aux spectateurs un regard spécifique marqué par leur sensibilité et leur point de vue. Notre œuvre médiatique met en forme la multiplicité de ces regards sensibles tout en incluant notre propre regard et sensibilité qui sont, du reste, inhérents aux captations que nous avons produites, au montage audiovisuel que nous avons réalisé et à la mise en forme de notre travail dans une installation médiatique multiécran. Par la production collaborative de traces documentaires au sein d'un groupe d'enfants, nous avons voulu inclure plusieurs regards pour éviter de rendre compte uniquement du point de vue des adultes sur l'enfant. Ainsi, nous avons exploré de nouvelles pratiques de captation documentaire qui remettent en question la notion d'objectivité tant en anthropologie qu'au cinéma. Notre projet est anthropologique dans la mesure où

l'être humain est au centre de notre démarche, mais il est aussi médiatique puisqu'il traite de la production et de la mise en forme du documentaire.

Si l'intégration de la multiplicité de regards permet l'exploration de nouvelles possibilités, c'est qu'elle constitue une posture épistémologique réfutant le credo de l'objectivisme et de l'unicité de la vérité. Le postulat de l'objectivisme va de pair avec une épistémologie cartésienne, rationnelle qui, entre autres, exclue la subjectivité du chercheur dans les observations et les conclusions tirées. Dans la tradition cartésienne, le corps et l'esprit sont dissociés, ce qui suppose que la pensée existe à l'extérieur de l'expérience du corps. Une telle conception de la connaissance renvoie à une compréhension fragmentaire de la vie et des choses qui la composent; comme si la vérité existait et n'attendait que d'être découverte par le chercheur. La notion de perspective<sup>13</sup>, parmi d'autres, vient bousculer ces *a priori* épistémologiques, notamment avec l'avènement de la photographie et du cinéma<sup>14</sup>.

Une partie significative du travail de François Niney est consacrée à la question de l'objectivité dans le cinéma documentaire. Il définit l'objectivisme comme étant une croyance aux faits indépendamment des opinions, interprétations, motivations ou actions. Selon l'auteur, l'objectivisme traite l'image comme une évidence qui équivaut à une preuve et fait croire que le réel peut être re-présenté. Cette compréhension de l'image documentaire reflète une posture épistémologique cartésienne que nous ne partageons pas. Nous croyons plutôt que l'image documentaire est le résultat de processus décisionnels qui, inévitablement, influencent

<sup>13</sup> La perspective (perception visuelle) est une méthode perfectionnée à la Renaissance et donnant une profondeur à une surface plane. Cette méthode utilise des phénomènes optiques comme la convergence de lignes parallèles et la diminution de taille d'objets pour simuler leur éloignement du spectateur. Cette organisation se fait à partir du point de vue du spectateur, le centre de projection, (Ian Chilvers, 2004) (consulté le 16 août 2013).

<sup>14</sup> En empruntant la notion de « variation de focale » de Jacques Revel (1989) qui consiste à se rapprocher parfois à s'éloigner d'autres fois, l'expérience (ce que Laplantine nomme le partage d'expériences sensibles) peut être décrite comme une expérience physique qui se retrouve autant dans l'ethnographie que dans le cinéma (Saillant et Laplantine, 2009).



la façon de présenter et de recevoir un sujet. Une lecture de l'image comme étant objective et factuelle ne considère pas la subjectivité de l'individu (ou de l'équipe) qui l'a produite. Or, le choix spécifique du cadrage d'une image ne rend-il pas visible un champ et, conséquemment, invisible un hors-champ ? Les plans-séquences versus les plans courts, ne sont-ils pas des décisions motivées par une sensibilité esthétique qui influencera l'expérience du visionnement du spectateur ? Bref, les angles de prise de vue, leur échelle et leur durée, révèlent la subjectivité et la sensibilité du cinéaste, et l'image que celui-ci produit est inévitablement le résultat d'une série de choix. Ce qui apparaît à l'écran ne représente donc ni *le* réel, ni *la* vérité objective, mais bien *une* réalité et *une* vérité parmi plusieurs possibles.

François Laplantine établit des parallèles entre cinéma et anthropologie avec, notamment, les notions de subjectivité et de point de vue que nous retenons ici. L'anthropologue n'associe pas une valeur d'objectivité à l'image cinématographique. En cinéma, nous savons qu'il est impossible d'avoir au même moment un plan d'ensemble et un gros plan, ou encore, une image pourvue, simultanément, d'une grande profondeur de champ et d'une courte profondeur de champ. Autrement dit, il est impossible de montrer la totalité des points de vue. Les expériences provoquées par le cinéma sont des expériences « des limites du voir » (Laplantine, 2007a : 95), ce qui incite le spectateur à renoncer à « l'illusion de la toute-puissance du voir » (*ibid*). Donc, en cinéma, tout comme en ethnographie, l'ensemble des points de vue rapportés (des cadrages, des focales, de la durée des plans, etc.) rappelle l'impossibilité de tous les adopter en même temps. La focale, l'échelle de plan comme l'épistémologie et la méthodologie sont des choix qui discriminent nécessairement d'autres choix, ce qui enlève toute possibilité d'objectivité au sens cartésien du terme. L'anthropologue qui reconnaît ces contraintes est en mesure d'aborder le réel avec plus d'humilité :

On confond souvent subjectivité et irrationalité alors qu'elle est la modestie d'un point de vue partiel, limité et provisoire contrairement à l'arrogance

d'une perspective totale, absolue et définitive qui est le comble de la mystification (Laplantine, 2009 : 141).

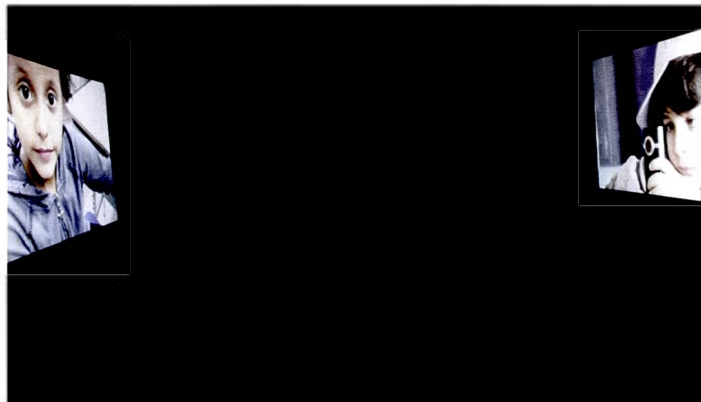
Les captations issues de notre dispositif de tournage<sup>15</sup> montrent les différentes subjectivités présentes à l'intérieur d'un groupe d'élèves. Même si les enfants ne sont ni des cinéastes ni des anthropologues, ils font des choix qui orientent l'expérience esthétique du spectateur : ils choisissent de capter un moment plutôt qu'un autre, ils choisissent de capter d'une certaine façon plutôt que d'une autre. En tant que spectateurs, nous sommes témoins de leurs points de vue partiels et limités sur un même environnement. De plus, dans notre installation à deux écrans, nous plaçons le spectateur dans un contexte où il doit lui aussi faire des choix orientant son expérience esthétique : regarder l'écran A ou l'écran B (fig. 1 et 2).



**Figure 1.1** Écrans A et B (gauche et droite)

---

<sup>15</sup> Le dispositif dont il est question sera décrit au troisième chapitre.



**Figure 1.2** Écrans A et B (gauche et droite)

Cependant, pour Laplantine, les différents choix nécessaires au cadrage ne sont pas simplement esthétiques (plastiques), ils sont aussi langage et expression et ils sollicitent la sensibilité du spectateur en même temps qu'ils produisent de la connaissance :

Les micro-événements de la vie quotidienne, réinventés à partir d'un cadre [...], s'imposent mieux au regard et à l'écoute. Le cinéma, en assemblant et en modulant des images et des sons, réveille notre sensibilité. Contre le détournement du réel, au milieu du triomphe du totalitarisme visuel et sonore, de l'éradication des petites sensations, il nous permet de réapprendre à voir et à entendre (2007a : 17).

Alors, la connaissance ethnographique et la connaissance cinématographique sont des formes de connaissances qui passent nécessairement par le regard et l'écoute ainsi que par le *réapprentissage* du regard et de l'écoute (Mouloud Boukala et François Laplantine, 2006). Dans notre travail de production d'un documentaire collaboratif, nous offrons aux spectateurs plusieurs cadrages correspondant à une multiplicité de points de vue et d'écoute afin que ceux-ci puissent regarder et écouter différemment le milieu de vie d'un groupe d'enfants dans le contexte de leur classe d'accueil. Les élèves de l'école Sainte-Cécile, s'étant prêtés au jeu de la captation médiatique, ont participé à la production de traces empiriques donnant à voir et à entendre différents points de vue et d'écoute sur leur environnement scolaire et social. Ils ont documenté



cet espace à partir de leur propre perspective<sup>16</sup>. Une telle démarche expérimentale de production de traces audiovisuelles rappelle, comme nous le mentionnions plus tôt, l'impossibilité d'appréhender le réel dans une perspective univoque et totalisante. Elle souligne plutôt le caractère multiple et plurivoque du réel par l'entremise d'un ensemble de facettes subjectives, chacune en constante transformation. Selon Boukala<sup>17</sup> et Laplantine (2006), seuls des *aspects* du réel peuvent être connus et ceux-ci, précisent-ils, ne peuvent être perçus qu'à partir d'une perspective donnée, d'une subjectivité.

En effet, la subjectivité propre au cinéaste rend ses captations plus justes, plus près de son expérience lors du tournage. Pour Niney, cette subjectivité donne lieu à une réflexion plus « objective ». Il écrit :

[le] regard personnel, élaboré et suivi tout au long de la réalisation [de film documentaire], se confrontant à la mise en forme du sujet, est la seule garantie qu'on puisse avoir à une réflexion objective, non pas au faux sens *d'impartial, qui reste extérieur*, mais au sens premier : *qui pense et pénètre son objet* (2002 : 17).

Pour Niney, le *subjectif* est le regard du cinéaste qui tente de faire parler les plans filmés à l'image de la situation vécue, et l'*objectif* est cette vision préfabriquée selon un scénario incluant une voix *off* qui émet des commentaires dégagés de l'expérience du tournage. C'est à partir d'un regard interne que le spectateur arrive à se rapprocher du sujet; le regard interne constitue un regard plus juste, plus *objectif* – non pas froid et distancié, mais au sens d'un regard plus *près* de l'objet de recherche.

Le cinéaste Johan Van der Keuken, auteur de plus de trente documentaires, aborde également la notion de subjectivité en évoquant *le cadrage subjectif*. Selon lui, le

<sup>16</sup> En termes ethnologiques, ceci se rapproche d'une observation participante interne (auto-observation ou observation de son groupe), (Claude Rivière, 2007).

<sup>17</sup> Mouloud Boukala est anthropologue et professeur à l'école des médias à l'Université du Québec à Montréal.

cadrage subjectif est un moyen d'interpeller le spectateur autrement, de façon sensible. Lors d'un entretien aux *Cahiers du cinéma*, il affirme :

Les images [...] marquées d'un cadrage subjectif du filmeur adressent au spectateur un implicite : « tu vois », « je te montre que [...], les choses sont autres ». [Pour] créer une tension consciente et féconde entre énoncé et énonciation, entre voir et montrer, via la prise de vue, rendue sensible comme champs de forces entre filmeur et filmé, film et spectateur (1993 : 79).

Selon Van der Keuken, le documentariste met en forme des images du réel par sa sensibilité rendue visible et audible à l'écran et, de cette façon, il invite les spectateurs à vivre une expérience esthétique à partir de son regard et de son cadrage sensible. En ce sens, le cadrage subjectif est un mode de communication qui va au-delà d'une reconnaissance de l'objet apparaissant à l'écran, il encourage un investissement sensible de la part du spectateur puisque le documentariste se révèle (ses intérêts, sa façon d'être au monde) par les images (et les sons) qui sont empreintes de sa sensibilité. La projection d'un documentaire sensible offre aux spectateurs l'occasion d'une expérience esthétique et relationnelle<sup>18</sup>. L'expérience esthétique naît de la rencontre entre deux subjectivités (minimalement) et cette expérience est unique à chaque fois (Laplantine, 2009). Cette rencontre offre la possibilité de reconnaître la diversité des autres (*ibid.*). « L'univocité du *concept* » se trouve ainsi remise en question, « reconsidéré[e] comme étant nécessairement aussi affect et perçoit [...] » (Laplantine, 2009 : 25). L'expérience esthétique engendrée par la subjectivité (de l'artiste) n'est jamais univoque et concerne nécessairement les sens (affects et percepts). Autrement dit, de la reconnaissance de la subjectivité de l'autre découle un certain respect pour la diversité des expériences esthétiques de réception.

Dans cette perspective, l'expérience esthétique devient une expérience de partage du sensible et peut créer des liens entre l'auteur et les spectateurs. Nous retenons à ce

---

<sup>18</sup> Cette notion sera abordée dans les pages qui suivent.

sujet une citation de Van der Keuken : « On regarde le monde de l'intérieur de soi. [...] Tout est à l'intérieur de nous-mêmes, et on essaie de sortir de cet intérieur pour fusionner avec quelqu'un d'autre qui sort aussi de son intérieur » (cité dans Marie-Claude Loïselle, 2012 : 9). Dans notre projet, le point de vue de l'enfant est médiatisé par la caméra numérique, ce qui permet aux spectateurs de suivre le regard de l'enfant. La caméra devient ainsi médiatrice de l'expression de soi. En tant que spectateurs de ces images et sons, nous entrons en contact avec le monde intérieur de l'enfant, notamment à travers ce qu'il filme et à travers sa façon de filmer. Les traces audiovisuelles des enfants révèlent autant la façon dont ils s'expriment par le média que la réalité de leur classe d'accueil; en voici quelques exemples. Une participante s'amuse à filmer les visages de certains enfants à l'envers. Un autre enfant filme de très près plusieurs dessins représentant les drapeaux de différents pays, rendant l'image floue. Certains participants tournent la caméra vers eux et s'adressent à l'objectif pour se présenter. Certains participants filment les autres élèves en leur posant des questions dont ils connaissent déjà les réponses (« comment tu t'appelles ? »; « qu'est-ce que tu fais ? ») ce qui révèle une intention de mettre en contexte un potentiel spectateur, c'est-à-dire, pour eux, de documenter l'environnement afin que celui-ci devienne compréhensible pour une personne extérieure au groupe. Dans plusieurs prises de vues, les élèves font des grimaces lorsque la caméra est présente. La hauteur du regard de l'enfant filmeur est souvent révélée par les cadrages en contre-plongée donnant à voir des sujets adultes. Parfois, certains participants peinent à comprendre l'accent de l'interlocuteur-filmeur qui pose les questions. À l'inverse, l'interlocuteur-filmeur n'arrive pas à répéter un mot spécifique en français, ce qui rend compte des différents processus d'apprentissage ayant cours dans la classe d'accueil. Finalement, les enfants font souvent une utilisation hyperactive du média, ils courent, bougent rapidement, la durée des plans est parfois très courte<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Ces exemples sont présentés dans notre œuvre.

En décrivant certains concepts propres à l'anthropologie et au cinéma, soit le réel, la multiplicité de regards, l'objectivité et la subjectivité, nous avons décrit une posture épistémologique qui valorise la subjectivité de même que la multiplicité des subjectivités comme façon de rendre compte du réel. Cette posture rend possible l'émergence d'un regard sur le réel qui est collectif et sensible, créant une rupture avec l'anthropologie classique et le documentaire conventionnel dans lesquels l'image est considérée comme preuve objective, et où la perspective du chercheur (ou du producteur d'image et de sons) n'est pas reconnue. En anthropologie comme en cinéma documentaire, l'approche classique dissocie le « je » du « eux ». Le « je » observe, analyse et construit « les autres » (les objets). Notre projet met de l'avant l'idée d'un « nous » qui émerge par le processus collaboratif de création documentaire et par l'inclusion du spectateur dans l'œuvre (nous développons cet aspect plus loin). Nous avons donc valorisé la multiplicité de regards en cinéma documentaire, car nous considérons qu'exposer les subjectivités participe à créer autrement — à partir du collectif et du sensible de chacun. Nous considérons cette approche du documentaire expérientielle et processuelle parce qu'elle tient compte de l'expérience de chacun dans la construction de l'œuvre.

Nous avons jusqu'ici décrit notre projet dans une perspective anthropologique. Dans la section qui suit, nous analysons de plus près le cinéma amateur et le langage audiovisuel qui lui est propre, et nous explorons les liens entre notre projet et ce genre de captations.

## 1.2 Film amateur : le film de famille et le film troué

Le film de famille et le film amateur, étudiés par Roger Odin (*Le Film de famille* (1995b), « Le Cinéma en amateur » (1999)), sont abordés dans ce qui suit afin d'éclairer les choix esthétiques ayant orienté la réalisation de notre œuvre médiatique.



Roger Odin est professeur à l'Université de Paris III où il dirige l'Institut de Recherche en Cinéma et Audiovisuel. Il dirige également un groupe de recherche portant sur les productions amateurs. Odin s'intéresse au film de famille et au rôle catalyseur que peuvent avoir la caméra et la projection d'un film au sein d'un groupe. Dans ses recherches sur le cinéma amateur (1995a, 1995b, 1999, 2004), Odin explique la difficulté de définir le terme *amateur* puisque celui-ci varie d'un axe sémantique à l'autre : de l'espace professionnel au positionnement psychologique du sujet. Il décrit trois espaces dans lesquels nous pouvons parler de cinéma amateur : l'espace familial, l'espace « amateur » (celui des clubs de cinéma amateur) et l'espace du cinéma indépendant. Dans la section qui suit, nous cherchons, d'une part, à circonscrire le film amateur dans « l'espace familial », et, d'autre part, à décrire en quoi, dans les contextes collectifs (les contextes de groupe<sup>20</sup>), la caméra peut agir comme catalyseur d'interactions. Notre projet de création prend place, justement, au sein d'un groupe d'enfants filmeurs (ou d'amateurs-filmeurs). On peut ainsi relier le film de famille à notre démarche, notamment en ce qui concerne le média de captation et en ce qui concerne le rôle de la caméra au sein d'un groupe d'amateurs-filmeurs.

#### 1.2.1 Le film de famille et la caméra comme catalyseur d'interactions : le filmeur amateur

Odin (1999) définit l'amateur cinéaste appartenant à l'espace familial comme « l'amateur typique ». Filmer et produire des films ne constituent pas son métier (la production des films de famille lui coûte de l'argent). Ce dernier n'a d'ailleurs reçu aucune formation spécifique à cet effet : il ne possède aucune compétence particulière pour filmer et réaliser des films. Dans l'espace familial, l'amateur de cinéma capte des images (et des sons) généralement pour garder une trace d'un événement familial.

---

<sup>20</sup> Nous excluons les groupes de cinéastes professionnels.

La famille constitue le seul destinataire de ces images (leur utilisation demeure privée). Or, comme le souligne Odin, « [a]vant de donner naissance à un film de famille, le tournage familial est un opérateur d'interactions euphorisantes » (1999 : 50).

La production d'images dans l'espace familial aurait donc un sens et une fonction qui dépassent ceux du visionnement ultérieur<sup>21</sup>. En ce sens, l'acte de filmer ne se justifie parfois que dans l'instant de la prise de vue. Cet acte tient, pour Odin, du « jeu collectif » (1999 : 49). Selon l'auteur, le dispositif de captation est une façon de créer des liens entre les participants de l'activité filmique (en tant que filmeur et/ou filmés). En ce sens, la principale fonction de la caméra au sein de l'espace familial est de réaffirmer les liens entre les personnes (1999 : 50). Par exemple, l'amateur cinéaste type interagit avec les sujets filmés, il pose des questions, donne des indications et les personnes filmées se prêtent généralement au jeu, c'est-à-dire qu'elles répondent aux questions, elles jouent pour la caméra en faisant des grimaces ou des performances et qu'elles obéissent (la plupart du temps) aux indications données par l'opérateur de caméra (ex. : « fait un beau sourire pour la caméra »). À cet égard, Odin explique que celui qui filme détient une position de pouvoir et ceux qui sont filmés font face à l'obligation de se déterminer par rapport à celui qui opère la caméra. En outre, les sujets filmés regardent souvent l'objectif, suggérant que l'action se déploie pour la caméra et que sans celle-ci, l'action et l'interaction n'auraient pas forcément lieu. Ainsi, la caméra crée un contexte nouveau dans lequel les interactions sont stimulées : entre filmeur(s) et filmé(s) et entre les membres de la famille filmés.

Dans le cadre de notre projet, les participants ont appris l'usage de la caméra en interagissant *à travers* elle (ex. : l'enfant filmeur entre en contact avec les autres avec la caméra et/ou il s'adresse à la caméra pour répondre à des questions qu'il se pose à

---

<sup>21</sup> Par exemple, on retrouve dans les ventes de garage des films super 8mm qui n'ont jamais été développés ou encore les fichiers vidéos dont les formats variés deviennent obsolètes.

lui-même) et *pour* elle (ex. les personnes filmées performant pour la caméra; elles se mettent en scène). La caméra engendre ainsi une dimension relationnelle au sein du groupe en même temps qu'elle sert à le documenter. La présence de la caméra et l'acte de filmer stimulent des interactions et des dialogues entre les personnes concernées (filmeur et filmés). En ce sens, notre dispositif de captation est un médiateur qui, à l'image du filmeur amateur type appartenant à l'espace familial, (ré)affirme les liens entre les personnes constituant le groupe. En somme, nous considérons que les deux contextes, le filmeur amateur type appartenant à l'espace familial et l'enfant filmeur appartenant à son groupe de classe d'accueil, sont similaires.

Si la présence de la caméra et l'acte de filmer ont pour fonction de (ré)affirmer les liens entre les personnes et/ou de stimuler des interactions au sein d'un groupe (Odin, 1999), les captations issues de l'espace familial (et issues de la classe d'accueil où nous avons effectué notre recherche) révèlent également une esthétique propre aux filmeurs amateurs typiques. De façon générale, les amateurs n'ont pas d'intention de reproduire les codes cinématographiques. L'esthétique audiovisuelle produite par l'amateur type reflète une captation libre et innocente, entreprise de façon instinctive et spontanée (Odin, 1999). À cause de cela, le film de famille est considéré comme un film « mal fait ». Or, le film de famille n'a pas de présupposés d'ordre esthétique ou technique puisqu'il ne relève pas de l'univers artistique ou professionnel, il ne peut être « bien fait » ou « mal fait », car de tels jugements relèvent de critères propres à d'autres types de cinéma (professionnel, artistique, etc.). L'esthétique propre aux films de famille produits par l'amateur type peut, cependant, créer des effets particuliers pour le spectateur. La section qui suit est consacrée à la définition de ces effets.

### 1.2.2 « L'effet film de famille » et « l'effet documentaire »

Jean-Pierre Esquenazi, professeur à l'Université Lyon 3 et directeur d'un groupe de recherche portant sur les médias, s'est également intéressé au cinéma amateur. Il introduit deux concepts pertinents pour notre recherche : « l'effet film de famille » et « l'effet documentaire ». Dans les films de famille, l'opérateur de la caméra apparaît rarement à l'écran. Les images à l'écran deviennent alors un substitut du regard du filmeur-cadreur – ce qu'on nomme le plan subjectif. Selon Esquenazi (1995), l'esthétique issue du film amateur produit « l'effet film de famille »; un effet qui n'est pas exclusif aux films de famille puisqu'on le retrouve également dans le cinéma documentaire quoiqu'il s'y trouve amoindri.

« L'effet film de famille » se produit lorsque le spectateur se reconnaît lui-même dans les images (et les sons) projetées. Sa reconnaissance devient en quelque sorte une preuve empirique – le spectateur se reconnaît lui-même à l'écran, ce qui engendre un phénomène qu'Esquenazi nomme la « reconnaissance narcissique » (1995). Pour l'auteur, « l'effet documentaire » est semblable à « l'effet de film de famille », mais affaibli :

[dans] « l'effet documentaire », au lieu que le spectateur soit lui-même la preuve empirique du film comme dans « l'effet film de famille », c'est la technique cinématographique elle-même qui est créditée de cette preuve (Esquenazi : 212).

Ainsi, la reconnaissance narcissique qui se produit lors du visionnement d'un film de famille est comparable à la reconnaissance de la caméra comme substitut du regard du spectateur. La caméra subjective, dont l'utilisation est empreinte d'une esthétique propre à l'amateur filmeur, remplace le regard du spectateur : celui-ci se retrouve dans la « peau » du filmeur. Le spectateur, en reconnaissant les erreurs techniques typiques du cinéma amateur (par exemple, la caméra à l'épaule créant des plans instables et flous, etc.), perçoit la caméra comme une extension de son propre regard. De cette façon, le spectateur est amené à s'identifier aux images projetées à l'écran



comme s'il en était lui-même l'auteur. Cet effet de reconnaissance narcissique est intéressant pour notre projet, principalement en ce qui concerne la réception<sup>22</sup> des images tournées par les enfants. Leur maniement de la caméra donne l'impression d'être parmi eux, d'être à leur hauteur.

Les captations réalisées dans le cadre de notre dispositif à l'école Sainte-Cécile se rapprochent de certaines caractéristiques du film de famille telles que rapportées par Roger Odin (1995b, 1999). Lors des séances de filmage, les enfants sont entrés en contact avec l'opérateur(trice) de caméra comme le font généralement les membres d'une famille lors d'une captation de film de famille. Au sein de la classe, la caméra prenait aussi un rôle de « catalyseur d'interactions euphorisantes » (Odin, 1999 : 50). Par exemple, les enfants qui manœuvraient la caméra se retrouvaient souvent entourés d'autres élèves désirant parler à la caméra ou souhaitant montrer leur dessin, danser, se présenter, etc.<sup>23</sup>. Nous avons également remarqué la situation inverse. La caméra provoquait parfois un rejet de la part des personnes filmées<sup>24</sup>. De plus, l'esthétique produite par le film de l'amateur type et « l'effet documentaire » qui en découle donnent la possibilité aux spectateurs de se mettre dans « la peau de l'enfant ». Cette esthétique engendre une identification du spectateur à la caméra comme s'il s'agissait de son propre regard. Le point de vue présenté à l'écran permet d'expérimenter celui d'un enfant qui, grâce à la caméra, donne à voir, selon sa sensibilité, ce qui retient son attention. Pour donner un exemple simple, la hauteur physique de la prise de vue, c'est-à-dire la distance entre le sol et le positionnement de la caméra, est plus basse que ce qui est généralement présenté à l'écran (puisque les

---

<sup>22</sup> Cet aspect sera élaboré au quatrième chapitre à l'aide de commentaires des spectateurs de notre œuvre.

<sup>23</sup> Ceci est manifeste dans notre œuvre médiatique.

<sup>24</sup> Par exemple, dans une séquence retenue dans notre œuvre, la caméra s'approche de deux élèves qui travaillent sur un exercice d'estimation mathématiques, et l'une d'entre-elles dit : « Arrête de me copier »; ou encore, un élève se cache derrière une boîte de mouchoirs lorsque la caméra s'approche de lui.

opérateurs de caméras sont habituellement des adultes correspondant à une taille moyenne d'adulte). Ainsi, les images filmées par les enfants permettent au spectateur de s'identifier à une personne de petite taille et de vivre l'expérience d'un regard autre. Par exemple, toutes les captations de la professeure sont cadrées en extrême contre-plongée puisque les enfants lui arrivent à hauteur de poitrine. Un tel effet de perspective est marquant puisque la différence de grandeur est amplifiée par le point de vue de l'enfant.

Nous mentionnons que dans le cas de notre œuvre, « l'effet documentaire » dont parle Esquenazi (1995) est interrompu à plusieurs reprises, notamment dans les séquences où l'enfant tourne la caméra vers lui-même pour s'adresser directement à l'objectif. Le participant devient alors simultanément filmeur et filmé. En regardant la caméra et en s'adressant à elle, l'enfant « regarde » et « s'adresse » aux spectateurs ce qui crée une rupture avec l'univers qui nous est présenté à travers la caméra comme substitut de notre regard. Ce n'est plus l'enfant qui montre, mais plutôt l'enfant qui regarde. La caméra qui dévoile ce qu'il y a derrière elle opère une sorte de renversement, montrant les coulisses du film en train de se faire. Ceci nous intéresse dans la mesure où cette rupture peut interpeller le spectateur non pas en tant que consommateur d'images et de sons, mais en tant que partie prenante de la construction du sens de l'œuvre. Le filmeur est dévoilé, invitant le spectateur à réinterpréter les images et sons selon une information que plusieurs approches du cinéma documentaire tendent à nier : à l'extérieur du cadre visible à l'écran, se trouve un filmeur (ou une équipe de tournage). Nous considérons que cette information supplémentaire donne les moyens au spectateur de devenir actif dans la création du sens de l'œuvre. Dans les prochaines sections, nous approfondissons la notion de spectateurs participatifs, notamment en abordant les notions de film « troué » et d'esthétique relationnelle.

### 1.2.3 Le film de famille troué : reconstruction collective du passé et film d'art

Plus haut, nous avons abordé la question de l'utilisation de la caméra au sein de l'espace familial comme catalyseur d'interactions au moment de la prise de vues (Odin, 1999). Selon Odin, le moment réservé à la projection du film de famille serait aussi une occasion de réaffirmer les liens entre les membres du groupe familial. Il indique que la projection est un événement familial qui sert à reconstituer le passé de façon collective. Cet effet serait produit par les films de famille bruts (qui n'ont pas été reconstruit par un montage suite à la captation); ce qu'Odin nomme des films « troués ». L'auteur aborde la notion de « trou » en affirmant que plus le film de famille est troué lors de sa projection, plus il y a une reconstruction collective des événements passés, ce qui crée des liens entre les membres de la famille. Par « trou », Odin entend par exemple, des séquences qui semblent incomplètes et qui ne rendent pas compte de l'action dans sa totalité; des séquences ne représentant pas de façon causale les événements passés, des séquences éclectiques dans le cas où la caméra aurait été activée et désactivée à différents moments dans le temps produisant un effet onirique, etc. Autrement dit, plus il y a « d'omissions » et de sauts spatio-temporels, plus les spectateurs (qui sont aussi sujets du film présenté) tentent de reconstituer ensemble une mémoire collective à partir des indices rendus disponibles par la projection du film de famille. Le film de famille troué agit ainsi comme mémoire partielle qui incite les spectateurs à se rappeler des « bouts » de films absents, ou du moins à les imaginer ensemble. En ce sens, les « omissions » agissent comme des espaces dans lesquels les spectateurs ont l'occasion d'imaginer ou de se remémorer, collectivement, ce qui n'a pas été capté. Ils deviennent actifs dans la (re)construction du passé.

Ces « omissions » ne sont pas sans rappeler une réflexion du philosophe Gilles Deleuze :

Parfois, il faut restaurer les parties perdues, retrouver ce qu'on ne voit pas

dans l'image, tout ce qu'on en a soustrait pour la rendre "intéressante". Mais parfois au contraire, il faut faire des trous, introduire des vides et des espaces blancs, raréfier l'image, en supprimer beaucoup de choses qu'on avait ajoutées pour nous faire croire qu'on voyait tout (1985 : 33).

Ces « vides », rappelant au spectateur qu'il ne peut tout voir, seraient donc présents dans le film de famille brut. Pour Odin (2004), la projection du film de famille dit « troué » pourrait susciter une expérience esthétique de la vie ordinaire, c'est-à-dire une expérience esthétique comparable à l'expérience provoquée par certaines œuvres d'art :

Le film de famille n'est qu'un *catalyseur* qui permet à *l'expérience esthétique* de se dérouler correctement. L'œuvre, ce sont les spectateurs qui la produisent en faisant un retour (collectivement et individuellement) sur leur vécu. À ce titre, on peut parler d'une "esthétique ordinaire" : une esthétique en prise directe avec la vie. Cette conception de l'esthétique qui valorise *l'expérience esthétique* (une expérience directement liée à la vie) plutôt que les œuvres, rapproche le film de famille de certaines productions de l'art contemporain (Odin, 2004 : 24).

Nous considérons par conséquent que le film de famille ainsi que le film marqué de « vides » constituent des objets (des œuvres) ou des situations relevant d'une esthétique relationnelle (Nicolas Bourriaud, 1998).

Plus haut, nous avons présenté la façon dont les enfants participant à notre projet ont utilisé la caméra comme le font les amateurs typiques qui appartiennent à l'espace familial. L'esthétique de leurs captations ressemble donc aux images (et sons) des films de familles. En reformulant ces images et sons et en y intégrant volontairement des « omissions » (dans le montage audiovisuel et dans le *montage* de l'espace de diffusion), nous avons voulu créer une œuvre médiatique *relationnelle* donnant à voir ce qu'Odin nomme l'esthétique de l'ordinaire. Cette manière de concevoir les œuvres d'art en tant qu'objets relationnels relève de ce que le théoricien Nicolas Bourriaud (1998) qualifie « d'esthétique relationnelle ». Dans la section qui suit, nous approfondissons cette notion pour décrire le rôle de l'écran et l'interstice entre les

écrans<sup>25</sup> en tant que médiateurs au sein de la communauté de spectateurs.

### 1.3 Esthétique relationnelle : le documentaire « troué » et l'écran comme médiateurs au sein de la communauté de spectateurs

En 1998, le critique et théoricien de l'art, Nicolas Bourriaud publie un livre intitulé *Esthétique Relationnelle* (1998), dans lequel il développe une théorie de l'art. L'auteur avance l'idée qu'entre l'œuvre d'art et le spectateur, il existe un dialogue (1998 : 99). Le sens d'une œuvre naît d'une collaboration et d'une négociation entre le spectateur et l'artiste. Bourriaud nomme esthétique relationnelle l'inscription d'une œuvre d'art dans un réseau de relations. Cette inscription relève de deux phénomènes : 1) la sensibilité de l'artiste face à son contexte de production et de réalisation et 2) le dialogue qui peut s'élaborer entre l'œuvre et la sphère des relations humaines. Pour Bourriaud, le dialogue est à l'origine même du processus de constitution de l'œuvre parce que dès le début de sa genèse, l'artiste doit négocier avec l'Autre, le spectateur présumé. Ainsi, l'œuvre d'art peut se définir comme objet relationnel et comme lieu dans lequel un nombre infini de correspondants et de destinataires négocient.

Pour les artistes dont le travail s'inscrit dans cette perspective de l'esthétique relationnelle, le rapport à l'espace est important. Les œuvres produisent des espaces-temps de relations, « des expériences interhumaines qui s'essaient à se libérer des contraintes de l'idéologie de la communication de masse » (Bourriaud, 1998 : 47). L'espace dans lequel se déploie l'œuvre relationnelle contribue à élaborer des socialités alternatives et des moments de convivialité construite. Le point central de la thèse de Bourriaud repose sur l'idée que l'art « actuel » suscite des relations humaines :

---

<sup>25</sup> Nous rappelons que notre œuvre finale est diffusée sur deux écrans.



Il nous apparaît possible de rendre compte de la spécificité de l'art actuel à l'aide de la notion de production de relations externes au champ de l'art [...] : relations entre des individus ou des groupes, entre l'artiste et le monde, et par transitivité, relations entre le regardeur et le monde (1998 : 27).

Le théoricien s'appuie sur le fait que les œuvres (devenues dispositifs) exigent désormais la participation du public. Il décrit l'art relationnel comme un « ensemble de pratiques artistiques qui prennent comme point de départ théorique et pratique l'ensemble des relations humaines et leur contexte social, plutôt qu'un espace autonome et privatif » (1998 : 117). De façon plus générale, Bourriaud soutient que l'œuvre d'art devient « un *interstice* social » (1998 : 16). Cet interstice est un espace de relations humaines suggérant d'autres possibilités d'échanges. La nature de l'art actuel est de créer des « espaces libres, des durées dont le rythme s'oppose à celles qui ordonnent la vie quotidienne, favorise un commerce interhumain différent des « zones de communication » qui nous sont imposées » (1998 : 16), d'où sa dimension transitive. Bourriaud propose de comprendre l'œuvre d'art comme un lieu d'échanges, un lieu où se produisent des relations<sup>26</sup> entre les personnes qui vivent une expérience esthétique suscitée par une œuvre devenue dispositif.

Certains films documentaires peuvent prendre le rôle du dispositif dont parle Bourriaud et, par leur diffusion et réception, promouvoir le dialogue avec l'Autre. Autrement dit, au moment de la projection, une expérience relationnelle peut avoir lieu par la médiation du documentaire. Selon la chercheuse et auteure Marion Froger (2004) dont les recherches portent sur le cinéma documentaire<sup>27</sup>, la pratique artistique du cinéaste documentariste contribue à créer des situations de rencontres, des interstices sociaux dans lesquels une expérience esthétique est vécue. Dans son ouvrage *Le cinéma à l'épreuve de la communauté. Le cinéma francophone de l'Office*

<sup>26</sup> Notons, cependant, que certaines critiques doivent être faites à la théorie de Bourriaud (1998). L'auteur développe peu la notion de relation, laissant à comprendre celle-ci comme étant un idéal; une rencontre qui se fait toujours dans la convivialité. Cette idéalisation de la relation écarte la possibilité des rencontres conflictuelles comme lieux potentiels d'échanges sensibles et esthétiques.

<sup>27</sup> Froger a mené des recherches sur le cinéma documentaire issu de l'Office National du Film.

*national du film 1960-1985*, elle affirme que la relation entre filmeur et filmés est transformée par le film en devenir et que cette relation en transformation, devenue visible à l'écran, fait éprouver cette relation au spectateur qui peut s'en trouver lui aussi transformé ou, à tout le moins, affecté:

[il] est possible d'établir un rapport étroit entre l'expérience relationnelle et l'expérience esthétique du documentaire, qui reposerait sur la perception du sens et de la valeur du rapport à l'autre. Le lien à l'autre serait alors le principal enjeu d'une image offerte, créée et perçue hors des cadres institués des rapports sociaux qu'implique [le] commerce de l'image. Dès lors, il s'agit de comprendre comment une pratique documentaire s'ouvre sur une expérience esthétique singulière, que je qualifierai de communautaire : elle ferait écho, du côté du spectateur, à une forme de socialité qu'il met lui-même en œuvre, et qui privilégie le lien social sur la production, l'acquisition et l'échange de biens et de services (Froger, 2004 117).

Ainsi, l'aspect relationnel d'une œuvre documentaire dépend de la pratique de celle-ci (son mode de production c'est-à-dire la relation construite entre filmeur et filmé) et de la disponibilité du spectateur à mettre en forme, par l'expérience esthétique du visionnement, une socialité qui met de l'avant le lien social (l'expérience relationnelle) entre les personnes impliquées dans le film, entre les spectateurs et le film et entre les personnes qui visionnent le film. En ce sens, Froger amène l'idée du documentaire (par sa production et par sa projection) comme créateur de liens au sein de la communauté de spectateurs.

Dans la construction de notre installation médiatique, nous avons voulu créer un espace d'échange et de dialogue, un interstice dans lequel la reconnaissance de la diversité des autres pourrait être suscitée par l'événement de la projection. En ce qui concerne le contenu présenté dans notre œuvre, nous avons voulu mettre de l'avant des séquences rendant compte des rencontres entre filmeurs et filmés provoquées par le « jeu collectif », dont les règles étaient simples : filmer et se faire filmer. Ainsi,

comme le soutient Froger, le documentaire peut créer une situation relationnelle au moment de son tournage, mais aussi, au moment de la projection, devenir un espace de rencontre entre filmeurs et filmés, entre film et spectateur et entre spectateurs, un interstice social.

Dans ce premier chapitre, nous avons vu en quoi la reconnaissance du point de vue du chercheur ou du cinéaste révèle une posture épistémologique qui rend légitime la subjectivité comme façon de rendre compte du monde. Le choix d'intégrer le point de vue de l'enfant dans notre œuvre documentaire a été expliqué dans une perspective anthropologique. Par l'exploration qu'ils ont faite du média, les enfants ont participé à rendre compte de leur classe d'accueil par la captation audiovisuelle, permettant ainsi à des spectateurs de vivre l'expérience de leur environnement à travers leur regard. Puisque les enfants participant à notre projet sont des filmeurs amateurs utilisant la caméra tel des amateurs typiques, nous avons comparé leurs captations à celles produites dans le contexte de production d'un film de famille. Ainsi, par la description de l'amateur typique appartenant à l'espace familial (Roger Odin, 1995a, 1995b, 1999, 2004) nous avons démontré en quoi la caméra peut avoir un rôle de catalyseur d'interactions au sein du groupe et en quoi la projection trouée devient un événement qui crée des liens au sein de la communauté de spectateurs. En ce sens, la diffusion d'une œuvre crée un interstice social dans lequel l'œuvre offre la possibilité d'un dialogue entre artiste(s), communauté(s) et spectateur(s), ce que Nicolas Bourriaud a nommé l'esthétique relationnelle. Nous avons abordé notre installation et l'événement de sa diffusion comme interstice social ou situation relationnelle permettant d'ouvrir un espace de rencontre entre l'œuvre et la communauté. Dans ce premier chapitre, nous avons étudié les thématiques soulevées par notre œuvre à partir de différents champs disciplinaires, soit l'anthropologie, l'étude du cinéma amateur et l'étude de l'art. Ces références multidisciplinaires ont accompagné les diverses étapes de notre travail de création et ont enrichi la réflexion nécessaire à sa réalisation.



Dans le prochain chapitre, nous soulignons certains points de convergence entre notre propre travail de création et deux exemples médiatiques : *Le filmeur* (2004) d'Alain Cavalier et le projet de camp de cinéma pour enfants *Les p'tits loups*.

## CHAPITRE II

### CADRAGE ESTHÉTIQUE ET CULTUREL

Comme nous l'avons vu, la subjectivité des images et sons documentaires est non seulement inévitable (par les choix inhérents au cadrage, à la focale, etc.), mais elle est aussi souhaitable puisqu'elle est susceptible de rapprocher les spectateurs de l'objet du film (François Niney, 2002). L'esthétique du film de famille rend compte de la perspective du filmeur-cadreur. Par sa caméra explicitement subjective, l'amateur typique documente son entourage « sur le vif », c'est-à-dire de façon spontanée. La caméra sert alors de « go between », pour reprendre les termes d'Odin (1999) afin d'entrer en contact avec le monde. Cette esthétique est observable dans plusieurs films du cinéaste français Alain Cavalier. Dans ce chapitre, nous analysons d'abord son film *Le filmeur* (2004) qui nous servira d'exemple cinématographique pour aborder la question de la subjectivité des captations audiovisuelles et du film troué comme objet relationnel. Nous ferons ensuite la description d'un projet de création documentaire collectif intitulé *Les p'tits loups* (2008-2012) qui implique des enfants âgés de huit à quatorze ans. Par la description et l'analyse de ce projet collaboratif, nous soulignons la façon dont le point de vue de l'enfant peut être intégré à une œuvre documentaire. Nous questionnons par la suite le thème de la mise en abyme du dispositif de tournage en tant que manière de contester la notion de *vérité objective* associée au cinéma documentaire et à l'ethnographie.

#### 2.1 *Le filmeur* (2004) d'Alain Cavalier

Alain Cavalier débute sa carrière de cinéaste en réalisant des films de fiction (*Le combat dans l'île*, 1961, *Mise à sac*, 1967) pour ensuite expérimenter avec la forme documentaire (*Ce répondeur ne prend pas de messages*, 1978; *Portraits*, 1987-89; *La rencontre*; 1996, *Le filmeur*; 2004; *Irène*, 2009). Nous nous intéressons au documentaire *Le filmeur* gagnant du *Prix de l'intimité* dans la catégorie *Un certain*

*regard* au Festival de Cannes en 2005. *Le filmeur* est un film dans lequel le cinéaste se met en scène de même que les choses et les gens qui l'entourent au moyen d'une caméra non professionnelle (un format de caméra léger, la DV). En cent minutes, Cavalier présente plus de dix années de sa vie. À travers des traces recueillies au fil des années, il dévoile son intimité : le quotidien avec sa compagne, la mort de ses parents, la relation qu'il entretient lui-même avec la mort, les détails de son environnement qui l'émeuvent, etc. Cavalier ne capte pas l'événementiel ou le spectaculaire, il capte plutôt l'« infra-ordinaire » (Georges Perec, 1989) en utilisant la caméra tel un stylo<sup>28</sup> qui écrit le déroulement du quotidien dans un journal intime. En ce sens, *Le filmeur* est un film de famille, une sorte d'album de souvenirs. Or, bien que ces images relèvent de la vie privée d'un individu, elles montrent quelque chose d'universel : le passage du temps. Cavalier conserve ces moments d'intimité, ces traces du temps, par l'enregistrement d'images et de sons pour ensuite les partager telles des confidences avec un « Autre » anonyme, le spectateur qui plus tard visionnera ces images. La caméra devient alors médiatrice de la rencontre entre le « je » de Cavalier et le monde qui l'entoure et qu'il expérimente, et entre ce monde capté et ressenti et le spectateur à venir.

La forme du documentaire conventionnel faisant l'emploi de l'image à titre de trace indicielle (Carlo Ginzburg, 1980) et objective (celui qui observe est détaché de l'expérience de l'observation) est remise en question par la méthode de captation qu'explore Alain Cavalier dans *Le filmeur*. Le film n'a pas pour objectif de renseigner le spectateur sur des faits (dates, lieux, noms des personnes apparaissant à l'écran), il vise plutôt à partager une expérience sensible du monde, celle de l'auteur. Les micro-événements de la vie quotidienne ou les détails de l'ordinaire cadrés par la caméra de Cavalier sont des traces d'une capture singulière, car subjective. Ce qui nous interpelle pour notre recherche n'est pas tant le *contenu* de ces images que leur

<sup>28</sup> L'expression *caméra-stylo* fut utilisée pour la première fois par Alexandre Astuc dans son article « Naissance d'une nouvelle avant-garde » paru dans *L'Écran français* le 30 mars 1948.

mise en *forme* : les images dans *Le filmeur* agissent en tant que regard (subjectif) et corporalité médiatisés par la caméra. L'esthétique du montage audiovisuel est remplie d'ellipses spatio-temporelles, de « trous ». Dans la section qui suit, nous ferons la comparaison entre cette œuvre documentaire et notre composition médiatique en abordant les notions de caméra subjective, de hors-champ et d'ellipse (« trou ») dans la trame du film.

Dans *Le filmeur*, Cavalier expérimente le genre du documentaire autobiographique au moyen d'une utilisation quasi exclusive de la caméra subjective<sup>29</sup>. Cavalier filme généralement avec une caméra sans trépied (caméra à la main). Toutefois, à quelques reprises, il utilise le trépied. La caméra rend ainsi possible la mise en image de la corporalité du filmeur : le corps du filmeur se dévoile au spectateur sans nécessairement apparaître à l'écran. Autrement dit, l'utilisation du média rend compte de l'opérateur de la caméra (au même titre que le contenu des images); elle rend compte à la fois du côté physique de la prise de vue et du sujet-filmeur, le « je » de Cavalier. Par exemple, Cavalier s'approche ou s'éloigne des objets et des personnes (et des animaux) qu'il filme par des travellings (il marche, caméra à la main, et l'image est marquée par ses pas qui avancent ou reculent); il règle le diaphragme de la caméra modifiant ainsi l'exposition de l'image au moment où il la capte; les images tremblent puisque ses mains, opérant la caméra, tremblent; sa voix, hors-champ, est proche du microphone de la caméra ce qui indique la proximité du cinéaste de l'outil de captation. Ainsi, Cavalier s'expose par la caméra – non pas devant celle-ci (même si à quelques reprises il se filme devant un miroir ou une

---

<sup>29</sup> Notons que la caméra subjective est une technique utilisée en fiction « qui force la vision du spectateur à s'identifier au point de vue de la caméra perçu comme le regard d'un personnage [...] » (Niney, 2002 : 211). La caméra subjective est un point de vue marqué et contrairement au point de vue masqué (quand la caméra est anonyme), elle désigne le regard singulier de l'appareil (ou d'un personnage quand il s'agit d'une fiction). Cela renvoie à se (le spectateur) mettre dans la peau de celui qui filme.

fenêtre), mais dans le hors-champ de l'image où sa présence devient perceptible par l'utilisation qu'il fait de la caméra.

Cette mise en forme du réel évoque une intimité et une proximité avec le filmeur. Les mouvements de caméra qui en découlent obligent le spectateur à reconnaître le hors-champ, à considérer cette présence vivante derrière la caméra. Cette conscience du hors-champ est généralement écartée dans le cinéma documentaire traditionnel<sup>30</sup>. La prise de vue dans *Le filmeur* devient pour nous une piste de réflexion sur la notion d'« image objective » : ce qui apparaît à l'écran est accompagné du défi implicite d'imaginer ce qui est périphérique au cadre. Cavalier opère donc une rupture avec la tradition de l'image documentaire « objective » et « anonyme ». *Le filmeur* souligne, au contraire, la nature arbitraire du cadrage. Pour François Niney :

[ce] que la caméra subjective rend visible, c'est le cadrage, normalement invisible [...]. Du hors-champ alentour, la caméra peut toujours (dé)couvrir une partie en se déplaçant, mais elle ne peut jamais révéler le hors-champ absolu, celui qui se tient derrière son œil de verre (2002 : 213).

En mettant de l'avant l'importance du hors-champ, le film de Cavalier accentue le désir du spectateur de voir ce qui se cache au-delà du cadre ainsi que son désir de voir dévoilé l'artisan derrière la lentille.

La forme du film de Cavalier rend sa structure narrative nécessairement poreuse. Cette porosité agit précisément comme vecteur de l'engagement du spectateur et l'invite à « terminer » mentalement l'image. *Le filmeur* est une œuvre marquée d'ellipses, d'omissions et de « trous » qui encouragent le spectateur à rassembler librement les éléments disparates du film : le cinéaste rassemble dix années de sa vie et le spectateur doit supposer, imaginer, évaluer le temps qui s'est écoulé entre les

---

<sup>30</sup> La majorité des productions documentaires sont réalisées selon une structure discursive : le mandat du film est de démontrer, par arguments et par preuves, une hypothèse. L'image documentaire sert d'appui argumentatif et donc, ce qui n'apparaît pas dans le cadre, n'est pas pris en compte. Le contexte de production de l'image n'est donc pas considéré dans la lecture de cette image.

prises de vue et le lieu des prises de vue. Par exemple, le père d'Alain Cavalier, lucide au début du film, vieillit visiblement vers le milieu du film et meurt éventuellement; un plan d'une chambre d'hôtel de nuit est suivi d'un plan de la même chambre de jour; Cavalier se filme dans un miroir à plusieurs reprises et montre une cicatrice qu'il porte au visage à différentes étapes de la guérison; dans un plan-séquence, Françoise (la compagne de Cavalier) pose nue pour le cinéaste en lui disant qu'elle gonfle à cause des hormones et, dans un plan ultérieur, elle enfle un pantalon visiblement trop grand pour elle en expliquant qu'elle les remplissait auparavant. Bref, l'action de l'image n'est pas située dans le temps par rapport aux autres images, ce qui crée un effet onirique : le spectateur voit une image prise sur le vif, suivie d'une autre image prise sur le vif<sup>31</sup>. Le spectateur est également transporté d'un espace à un autre de façon imprévisible, comme dans un rêve. Ne pas pouvoir situer l'action dans le temps et dans l'espace et ne pas connaître formellement les personnages du film ou leurs liens avec le cinéaste obligent le spectateur à *imaginer* lui-même les relations entre les lieux, les temporalités et les personnages. Il doit alors investir les ellipses, les omissions d'informations, avec sa propre sensibilité. Il doit tisser lui-même les temporalités et les moments d'intimité manquants. Le spectateur doit donc être actif dans l'interprétation de ces séquences marquées de « trous ».

La notion de « trous » prend aussi la forme d'insertions d'images poétiques : le plan d'un citron pourri à côté d'un citron frais; une mouche parcourant le cadre d'une fenêtre suivi d'un plan d'un dentier; deux paons dans une cour suivi d'un plan d'un garçon assis sur un ballon dans la même cour. Les éléments apparaissant à l'écran n'ont pas forcément de liens rationnels entre eux, et c'est justement cette disparité et cette non-continuité logique qui invitent le spectateur à créer lui-même les liens entre eux afin d'en produire le sens. C'est à partir de ses propres souvenirs, de sa propre intimité, que le spectateur tisse les liens entre les séquences du film. L'œuvre de

---

<sup>31</sup> La spontanéité à l'œuvre ici évoque la même esthétique présente dans les films de famille.



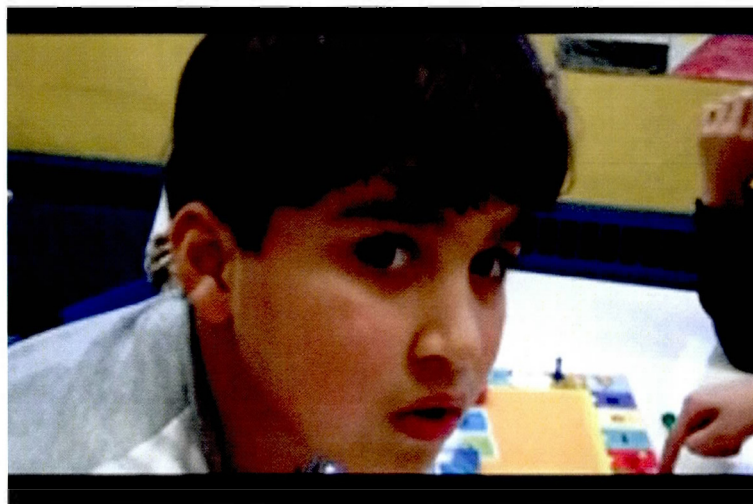
Cavalier invite le spectateur au dialogue, ce qui n'est pas sans rappeler l'expérience esthétique et relationnelle dont parlait Bourriaud (*Esthétique relationnelle*, 1998).

### 2.1.1 Points de comparaison : Le Filmeur et le projet Sainte-Cécile

Bien sûr, nous ne souhaitons pas comparer les captations d'enfants à celles d'un adulte, cinéaste de profession, et nous reconnaissons que le caractère autobiographique du *Filmeur* l'éloigne de notre œuvre. Il n'en demeure pas moins que notre œuvre et *Le Filmeur* se rejoignent sur quelques points. Premièrement, à l'instar du *Filmeur*, notre projet consiste à parcourir les différentes possibilités du cinéma documentaire en expérimentant avec la caméra subjective. Nous avons créé les conditions nécessaires pour rendre visible et audible la subjectivité de l'enfant dans le contexte de sa classe d'accueil par l'utilisation de caméras numériques non professionnelles pouvant être activées « sur le vif ». Par l'entremise de leurs captations médiatiques, les enfants dévoilent leur corps et leur vitalité, amenant ainsi le spectateur à poser un regard nouveau sur l'environnement d'une classe d'accueil. Plusieurs films portant sur l'enfant (documentaires : *Anna 6-18*, 1995; *Être et avoir*, 2002; *La classe de Mme Lise*, 2005 et fictions : *Léolo*, 1992; *Monsieur Lazhar*, 2011) ont été réalisés à partir d'une caméra anonyme, c'est-à-dire sans intégrer la caméra subjective depuis la perspective de l'enfant. En ce sens, le projet que nous avons réalisé offre un « nouveau regard » ou une nouvelle perspective audiovisuelle sur l'enfant et sur la classe d'accueil. Comme dans *Le filmeur*, notre caméra devient un moyen de créer une proximité entre les filmeurs (les enfants) et le spectateur.

Deuxièmement, chaque fois que l'enfant filmeur (hors-champ) s'adresse à son interlocuteur filmé (dans le champ), la présence du hors-champ se trouve soulignée. Le hors-champ est accentué par la proximité de la voix-off de l'enfant (captée par le microphone de la caméra), comme c'est le cas de la voix de Cavalier dans *Le filmeur*,

ainsi que par la direction du regard de l'enfant filmé (qui regarde la personne derrière la caméra plutôt que l'objectif de la caméra).



**Figure 2.1** Élève de Sainte-Cécile lors d'une activité de tournage

De plus, dans notre installation, nous avons utilisé deux écrans sur lesquels des images apparaissent simultanément. Ce dispositif place le spectateur devant un choix puisqu'il doit concentrer son regard sur un écran plutôt qu'un autre. Le concept du hors-champ s'en trouve modifié, réinterprété, il est pour ainsi dire *in situ*. Alors qu'un spectateur se concentre sur l'écran A, les images continuent de défiler sur l'écran B. La présence d'un deuxième écran rappelle les « limites du voir » (Laplantine, 2007a : 95), au même titre que le hors-champ dans l'œuvre de Cavalier. À ce sujet, Jean-Louis Comelli (2005), cinéaste et critique de cinéma, rappelle que « le cinéma s'est construit sur [une] acceptation : montrer, c'est cacher ». Autrement dit, ce qui est invisible, caché par le cadre (André Bazin) a plus d'importance que ce qui est visible, montré dans le cadre. « C'est à partir du non visible que tout peut arriver » (Jean-Louis Comelli, séminaire, 25 mai 2005).

Finalement, les ellipses de temps et d'espace que nous avons intégrées au montage audiovisuel invitent le spectateur à participer au sens de l'œuvre. Comme on en retrouve dans *Le filmeur*, notre œuvre inclut des sauts dans le temps et dans l'espace

qui ne sont pas justifiés de manière didactique auprès du spectateur (il n'y a pas d'intertitres ou de voix *off* pour expliquer la provenance des images et sons à l'écran). C'est ce qu'Odin (1999) nomme des « trous ». Cette notion de « trou » oriente l'esthétique de notre montage. Comme dans l'œuvre de Cavalier, nous avons volontairement introduit des omissions afin d'évoquer le caractère incomplet et non achevé de l'action et ainsi inviter le spectateur à « terminer » lui-même le film mentalement.

Maintenant, afin d'expliquer la pertinence de présenter le point de vue de l'enfant et de recourir à la mise en abyme du dispositif de tournage dans notre œuvre, nous évoquerons le projet *Les p'tits loups* conçu pour des enfants dans le cadre d'un camp de jour en cinéma.

## 2.2 Les p'tits loups, le regard de l'enfant au documentaire

En partenariat avec La fondation pour la promotion de la pédiatrie sociale du docteur Julien et le Festival du nouveau cinéma, le camp de jour intitulé *Les p'tits loups* offre des ateliers de création de cinéma documentaire à des enfants âgés de huit à quatorze ans. Le camp est destiné à des jeunes qui fréquentent le centre d'assistance d'enfants en difficulté (AED) aux centres de pédiatrie sociale des quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Côte-des-Neiges de Montréal. Les activités offertes aux enfants incluent des ateliers d'analyse de film, de technique vidéo, de prise de son et d'animation d'images. Les enfants participent ensuite à la production d'une œuvre documentaire, du tournage à la scénarisation<sup>32</sup>. Les œuvres documentaires produites peuvent même inclure d'autres genres comme l'animation (*Papier de soi*, 2010, *Les premiers Humains*, 2012). Les jeunes apprennent donc à utiliser la caméra, à animer des dessins ou des collages, à formuler des questions d'entrevue et à réaliser des

---

<sup>32</sup> Ils ont cependant un thème à respecter, par exemples : « Mon quartier », « Les personnes âgées », etc.

entrevues. Daphnée Cyr, responsable de ce projet<sup>33</sup>, explique que les films issus de ces ateliers sont des projets de médiation « car ils permettent à des populations marginalisées et défavorisées de s'exprimer par le biais du cinéma » (Daphnée Cyr citée dans *Rencontres du troisième âge de Daphnée Cyr : dossier pédagogique*, octobre 2012).

Pour illustrer les points communs entre la démarche qui structure les projets de création réalisés dans le cadre du camp de jour *Les p'tits loups* et notre projet, nous retenons l'exemple du court métrage documentaire *Rencontres du troisième âge* (2012). Ce documentaire porte sur le vieillissement de la population et met en scène des enfants interviewant des personnes âgées.

*Rencontre du troisième âge* a été diffusé au festival l'Escales documentaires, en France, en 2012 et au Festival du Nouveau Cinéma, au Québec, en 2012. Selon Daphnée Cyr, la diffusion de ce film, confère une dimension communicationnelle à l'intervention cinématographique. Lors d'une entrevue, elle explique :

Il y en a beaucoup des projets d'intervention dans des écoles qui utilisent différents médiums (le dessin, le théâtre, le vidéo), mais souvent, ça reste à l'interne. Dans le cas des P'tits loups, je dis aux enfant : "j'ai envie de faire quelque chose pour porter votre voix, pour que les autres entendent". Quand on dit : "vas-y exprime, toi, exprime-toi !", mais que personne t'écoute à l'autre bout, qu'est-ce que ça donne ? Ça donne quoi faire une œuvre si personne [ne] la voit ? » (Daphnée Cyr, communication personnelle, 17 juin 2013)

Les projets créés par *Les p'tits loups* ont donc des objectifs plus larges que la seule intervention et se veulent des porte-voix pour les enfants. En ce sens, les œuvres de

---

<sup>33</sup> Mme Cyr a elle-même mis ce projet sur pied en 2008 et il est actif pour une dernière fois cette année (2013).

*Les p'tits loups* sont réalisées afin d'être présentées à un public plus large que les personnes concernées lors du tournage.

Daphnée Cyr a mené la production de *La rencontre du troisième âge* en donnant la mission aux jeunes participants de tendre le micro à leurs aînées. Elle précise :

[L]'idée n'est pas seulement de les observer (enfants en difficulté et personnes âgées) [mais] de les impliquer activement dans ce qui est "dit" d'eux (citée dans *Rencontres du troisième âge de Daphnée Cyr : dossier pédagogique*, octobre 2012)

Le processus de création documentaire choisi par Daphnée Cyr inclut la voix et le regard de tous ceux qui se trouvent impliqués dans le film (les enfants qui posent des questions et les personnes âgées qui leur répondent). En ce sens, l'œuvre est collective puisqu'elle intègre les différentes perspectives du groupe afin de rendre compte de ce dernier. L'intégration des différents regards évoque les voix « subalternes » (Spivak, 1988) que nous mentionnions au premier chapitre. Cette posture nous permet de nous affranchir d'une tradition qui se trouve généralement centrée sur le regard de l'adulte éduqué, issu d'un milieu favorisé. Néanmoins, comme pour *Les p'tits loups*, nous avons choisi d'inclure dans notre création le point de vue et la sensibilité de l'enfant trop souvent négligés.

#### 2.2.1 Points de comparaison : Les p'tits loups et le projet Sainte-Cécile

À la différence du projet *Les P'tits loups*, notre travail à l'école Sainte-Cécile ne s'inscrit pas dans une optique d'intervention sociale. Par contre, comme nous l'avons mentionné précédemment, *Les P'tits loups* et le projet *Sainte-Cécile* sont comparables sur plusieurs aspects, notamment l'intégration et l'utilisation de la mise en abyme du dispositif du tournage, la participation de l'enfant en tant que producteur d'images et la production participative d'un documentaire.



Dans la production *Rencontre avec le troisième âge*, la mise en abyme du dispositif de tournage occupe une place importante. Dans le plan d'ouverture, une dame qui s'apprête à être interviewée par une fillette jette plusieurs regards à la caméra. Ce plan suggère que l'entrevue aura lieu *pour* la caméra. De son côté, la fillette regarde les personnes derrière la caméra en sollicitant leur approbation.



**Figure 2.2** Image tirée du documentaire *Rencontre avec le troisième âge*

Les regards des deux protagonistes révèlent la présence de ceux qui filment, donc du dispositif de tournage, non pas visiblement, dans le champ de l'image, mais par le hors-champ. À d'autres moments, les prises de vue sont floues pendant plusieurs secondes avant d'être finalement mises au point par l'opérateur (dans ce cas-ci, un enfant qui apprend à maîtriser une caméra). Autrement dit, le dispositif de tournage n'est pas dissimulé, il est perceptible à l'écran, dévoilant du même coup les coulisses du film. Le spectateur assiste ainsi au film en train de se faire. Le *projet Sainte-Cécile* intègre aussi une mise en abyme du dispositif de captation. Les captations produites par les trois caméras présentes lors des séances de tournage permettent de voir les enfants en train de se filmer. De façon générale, les enfants « interviewés » par le filmeur regardent l'opérateur de la caméra, signalant ainsi l'existence du hors-champ et l'existence d'un filmeur.



Les deux projets se rejoignent également par leur production inclusive et participative, en faisant appel à un processus de création collaboratif qui intègre notamment le regard de l'enfant. Tant dans le projet *Les p'tits loups* que dans celui de l'école Sainte-Cécile, l'enfant pose des questions qui l'intéressent, qu'il a lui-même choisi de poser à son interlocuteur. La candeur manifeste des questions et des réponses formulées par les enfants est également perceptible dans les deux projets.

En dépit des différences quant à la question sociale, les deux projets ont en commun une intention communicationnelle qui vise le dialogue avec des spectateurs qui ne sont pas membres du groupe. Toutefois, le mandat du projet *Les p'tits loups* est de donner des outils d'expression à des jeunes qui en ont peu alors que de nous avons plutôt cherché à inclure le regard de l'enfant (et la multiplicité de ce regard) afin d'explorer la forme documentaire dans un contexte où l'expression par une langue parlée commune est limitée.

Nous avons ainsi repéré plusieurs points de convergence entre *La rencontre du troisième âge* et le projet *Sainte-Cécile*. Cependant, nous avons aussi noté quelques divergences entre les deux projets. D'une part, les enfants impliqués dans le tournage de *La rencontre du troisième âge* sont majoritairement francophones tout comme les personnes interviewées. Toutes les personnes impliquées dans l'activité de tournage ont accès à une langue commune, ce qui facilite les conversations et les entrevues. Dans le cas du projet *Sainte-Cécile*, les enfants n'ont pas tous le même niveau de connaissance de la langue française. Conséquemment, les filmeurs entrent parfois en relation avec les enfants filmés par la seule médiation de la caméra devenue jouet. Le contexte de la classe d'accueil a également eu une incidence sur le type de captations produites par les enfants en ce qui a trait au contenu (les questions posées se répètent souvent, l'incompréhension entre filmeur-filmé entraîne parfois l'arrêt du tournage), mais aussi en ce qui concerne la forme. À maintes reprises, dans des situations d'incompréhensions verbales, les enfants choisissent de jouer avec et pour la caméra

(filmer de très proche un œil, tourner la caméra à l'envers, performer pour la caméra avec une danse ou une grimace, etc.). En ce sens, nous considérons que les deux contextes, le camp *Les p'tits loups* et le projet *Sainte-Cécile*, se rejoignent par leurs méthodes de production, mais divergent en ce qui concerne le contenu et la forme étant données les particularités de chaque environnement de tournage. D'autre part, les enfants participant au projet *Les p'tits Loups* ont généralement fait l'usage d'un trépied. Ainsi, le cadrage subjectif si présent dans les captations de notre projet à l'école Sainte-Cécile, est moins perceptible dans les documentaires produits par *Les P'tits loups*, diminuant ainsi « l'effet film de famille » et « l'effet documentaire », (Esquenazi, 1995) lors de l'expérience du visionnement.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons une description plus formelle de notre travail de création en élaborant les différentes étapes qui ont mené à la diffusion de notre œuvre.

## CHAPITRE III

### PRÉSENTATION DE L'ŒUVRE

Le contexte d'une classe d'accueil nous a paru un riche en possibilités : l'utilisation d'une technologie contemporaine pouvait devenir un outil de communication audiovisuelle pour des personnes ne maîtrisant pas la langue de leur pays d'accueil. Dans ce chapitre, nous expliquons les différentes étapes de production de notre projet menant à la diffusion de ses balbutiements à notre installation audiovisuelle. La diffusion de notre installation marque la fin de notre projet, mais il importe de souligner que nous accordons autant de valeur au processus de création de l'œuvre qu'à la présentation finale de celle-ci. L'ensemble des étapes nécessaires à la production de l'installation vidéo sera exposé pour décrire non pas l'œuvre dans sa forme finale, mais le parcours et la méthodologie menant à sa présentation auprès d'une communauté de spectateurs. Notre travail de création s'est effectué en trois parties qui correspondent aux objectifs annoncés dans notre introduction<sup>34</sup> soit la mise en place de notre dispositif de captation, le montage audiovisuel et la mise en œuvre d'une installation médiatique à double écran. Dans les lignes qui suivent, nous retraçons et expliquons chacune de ces trois étapes.

#### 3.1 Mise en place d'un dispositif médiatique

Pour commencer notre projet, il nous fallait d'abord avoir accès à une classe d'accueil pour éventuellement y introduire un dispositif médiatique. Les formulaires de consentement éthique remplis et signés<sup>35</sup> par les parents des participants ainsi que

---

<sup>34</sup> Obj. 1) mettre en place un dispositif de captation expérimentale permettant la production d'un documentaire participatif au sein d'une classe d'accueil; obj. 2) analyser les captations médiatiques en tant que traces ethnographiques et élaborer un montage image et sonore; obj. 3) mettre en forme ce montage dans une installation vidéo à double écran permettant la diffusion de l'œuvre.

<sup>35</sup> Voir les appendices A et B.

l'accord de la direction de l'école Sainte-Cécile nous ont permis d'entreprendre notre recherche-création avec deux contraintes principales : nous devions nous soumettre à la disponibilité du groupe et respecter le temps alloué par la professeure et l'  cole à nos activités de tournage. Nous ne pouvions changer le déroulement normal de la classe de Mme Veronica qu'une fois par semaine (généralement les vendredis) pour une période d'une heure et demie. Entre novembre 2011 et juin 2012, nous avons effectué douze visites dans la classe de Mme Veronica. Nous avons choisi un modèle de caméra dont l'utilisation est considérée simple et facile, la « Flip ». Lors de nos visites, deux caméras étaient mises à la disposition des enfants. La consigne donnée aux élèves de la classe d'accueil était de documenter ce qui leur paraissait intéressant et d'explorer différentes façons de filmer. Une formation sommaire a été offerte aux enfants pour faciliter la compréhension du fonctionnement de la caméra et de certains principes (de base) de cadrage. Lors de nos visites, les enfants pouvaient « jouer » avec la caméra. Les enfants filmeurs pouvaient se déplacer au sein de leur classe et dans le couloir pendant le cours donné par Mme Veronica. Parfois, comme nos visites se faisaient le vendredi après-midi, l'enseignante accordait aux enfants une période « libre » dans laquelle ils pouvaient choisir de lire un livre, colorier, jouer un jeu de société avec d'autres, etc. Par le dispositif de captation que nous avons introduit dans la classe de Mme Véronica, nous avons mis en place un cadre créatif et ludique, à l'intérieur duquel les élèves avaient une grande liberté pour explorer différentes facettes du médium. Des dix-sept participants, tous ont, à un moment ou à un autre, utilisé la caméra bien que certains se soient montrés plus intéressés que d'autres<sup>36</sup>. La passation de la caméra se faisait au rythme des sonneries de l'  cole qui indiquaient les différentes récréations, le début et la fin d'une période : elles nous servaient de repères temporels. Par visite, en moyenne six enfants se partageaient les deux caméras disponibles. La durée moyenne des captations compilées était de quarante

---

<sup>36</sup> Les images qui ont été retenues à l'œuvre sont surtout issues des captations de Madina, Nour, Ayoub, Sara et Merna.

minutes<sup>37</sup>. Les exercices de tournage étaient peu structurés afin de contraindre aussi peu que possible l'exploration du médium par les enfants.

Pour rendre les activités de tournage visibles au spectateur et pour inclure notre point de vue médiatisé par la caméra, nous<sup>38</sup> avons également filmé<sup>39</sup>. Lors de nos captations, nous avons privilégié une caméra sur trépied avec très peu de changements de focale ou de travellings pour contraster avec les prises de vue mouvementées des enfants. Avec notre caméra et celles prêtées aux participants, il y avait, par moment, trois activités de tournage s'opérant en parallèle.

Nous nommons dispositif médiatique l'activité de filmer et de se faire filmer en train de filmer au sein de la classe d'enfants. Nous avons opté pour un dispositif offrant la possibilité de voir le film se faisant pour permettre une contextualisation des activités de captation entreprises par les enfants. La personne qui manipule la caméra n'apparaît pas à l'écran sauf les quelques fois où elle tourne la caméra vers elle-même. Sans les captations montrant les enfants en train de filmer, il aurait été difficile de rendre visible pour le spectateur les capteurs d'images et de son, à savoir, les enfants composant la classe d'accueil. En créant le dispositif tel que nous l'avons fait, il est possible de voir à l'écran le point de vue de l'enfant et aussi notre point de vue sur les activités se déroulant simultanément aux activités de tournage. Cette situation correspond au dispositif médiatique qui a rendu possible la création de notre documentaire collaboratif.

---

<sup>37</sup> Voir Appendice C.

<sup>38</sup> Le « nous » est employé en tant que première personne du singulier. Le tournage a été effectué par moi-même, mise à part les deux occasions où un preneur de son était présent.

<sup>39</sup> Dans le tableau de production (Appendice C), notre caméra correspond à la marque « Sony Ex3 »).



En effet, la situation de tournage elle-même est devenue *dispositif médiatique* grâce à l'intérêt des enfants pour le projet, puis pour l'objet de captation (la caméra « Flip »), sans oublier la relation qui s'est développée entre les élèves, Mme Veronica et nous-mêmes. Nous considérons que la réitération des exercices médiatiques sur plusieurs mois avec les mêmes participants a contribué à créer, lors de nos visites, un climat de confiance au sein du groupe.

Le dispositif médiatique a créé un espace dans lequel les enfants pouvaient explorer et expérimenter avec le média dans les situations d'interactions sociales engendrées par le média lui-même. Nous n'avons pas réglementé (ou très peu) les activités de tournage des enfants rendant ainsi la production audiovisuelle incontrôlable et imprévisible. Ces deux aspects (l'incontrôlabilité et l'imprévisibilité) de la production audiovisuelle ont aussi permis au projet de se définir en tant que collaboration, en tant que co-crédation puisque nous avons laissé les enfants participer en tant que filmeurs sans diriger leur participation à partir d'attentes quelconques. Ainsi, l'utilisation libre du média a été un aspect clé dans la création du dispositif puisque les enfants ont pu explorer selon leur appréciation du média et selon un point de vue authentique et représentatif de leurs intérêts et de leurs capacités. Cette méthodologie de création et d'expérimentation médiatique nous a permis d'enrichir notre réflexion sur la signification de l'acte de filmer et du langage issu de cet acte. Ce dispositif de captation médiatique a aussi permis d'explorer en profondeur la notion de point de vue au cinéma du réel et le rôle de l'amateur en tant que producteur d'images et de sons. Nous retenons une caractéristique du dispositif que l'anthropologue Mouloud Boukala décrit comme suit : « [le dispositif] fait partie intégrante d'une forme. C'est l'instauration de cette forme [...] qui est susceptible de faire naître des contextes pertinents d'analyse, des cadres de références qui rendent possible la compréhension de la réalité (2009 : 59) ».



### 3.2 Matériel audiovisuel et esthétique de montage

L'analyse des images produites dans le contexte de notre dispositif médiatique est un travail qui requiert beaucoup de patience (nous avons récolté plus de quinze heures de matériel) puisque les prises de vues des enfants sont chaotiques, bruyantes, hâtives, tremblantes. Bref, l'expérience du visionnement est étourdissante. Dans un premier temps, nous avons trié, pour le montage, les séquences qui avaient une qualité sonore acceptable et les images qui reflétaient une certaine maîtrise de l'appareil. Par exemple, nous avons écarté les images qui avaient été prises inconsciemment (les enfants oubliaient parfois d'éteindre la caméra). Dans notre montage des données audiovisuelles, nous avons voulu recréer l'expérience que nous avons eue lors des premiers visionnements des « rushes ». Plus précisément, en regardant plusieurs heures de captations produites par des enfants filmeurs amateurs, au-delà d'un certain étourdissement, nous avons fait l'expérience de leur regard. Après un certain temps de visionnement, nous avons adopté le point de vue de l'enfant; les erreurs techniques n'empêchant pas l'appréciation de l'expérience de leur point de vue sur le monde. Nous avons accès à leur subjectivité, leur enthousiasme, leur hyperactivité, leur difficulté à s'exprimer en français, leur méfiance des règlements établis par la professeure, leurs interactions sans surveillance adulte, leur performance pour la caméra. Ce regard nous a paru sensible et expressif, et c'est à partir de cette expérience de visionnement que nous avons décidé d'intégrer les captations produites par les enfants de façon proportionnellement majoritaire<sup>40</sup>. Nous avons visionné les « rushes » au fil de nos activités de tournage à l'école, ce qui a influencé notre processus de création. À partir de nos séances de visionnement, nous avons animé les

---

<sup>40</sup> Les captations de notre caméscope constituent environ un tiers de la durée totale de l'œuvre pour deux tiers de captations des enfants-filmeurs.

activités de tournage à l'école Sainte-Cécile en laissant encore plus de liberté aux enfants filmeurs.

Dans notre travail de montage audiovisuel, il n'y a pas d'intention de présenter une trame narrative dans laquelle on suit un ou des personnages qui évoluent vers une fin concluante comme c'est le cas pour une majorité de films documentaires et de fictions. Le récit qui se profile dans notre œuvre est troué délibérément. Les images et sons issus de notre dispositif peuvent être comparés aux films de famille qui montrent généralement les événements familiaux dans un désordre rationnel parce que les éléments clés pour comprendre l'ensemble de l'événement n'ont parfois pas été captés dans leur totalité. L'idée du trou est présente dans notre travail puisque nous y avons intégré des omissions, des absences de contenu dialectique. Nous avons choisi de garder ces omissions pour rester fidèles au contenu filmé par les enfants. Par ces omissions, le spectateur peut percevoir la spontanéité du moment de captation et il peut sentir la nature exploratoire des captations produites par l'enfant filmeur qui « tient du jeu collectif » (Odin, 1999). Par la caméra subjective, l'enfant découvre le média tout en filmant. Par cette utilisation de la caméra, l'enfant crée des captations dans lesquelles les spectateurs peuvent s'identifier en tant que filmeur (Esquenazi, 1995). Il apparaît donc à l'écran des séquences et des plans d'une durée parfois courte, parfois longue qui n'ont pas explicitement de liens entre eux, le spectateur est invité à vivre l'expérience de ce que l'enfant filme, sur le vif. Ceci rejoint l'idée du film de famille créant un effet onirique (Odin, 2004, entrevue avec Claude Bossion); montrant les événements tels qu'ils ont été captés et du coup, dévoilant les limites de l'outil de captation. Certes, la caméra ne capte pas tout, nous l'avons vu, à cause des limites de la focale, du capteur, à cause de l'inévitabilité des choix qui régissent l'utilisation du média (plan large, plan rapproché, etc.), mais aussi à cause de la possibilité de filmer, ou de ne pas filmer. Le choix d'inclure des omissions à notre œuvre vise à rappeler au spectateur que ce sont des subjectivités qui décident de ce que nous voyons et entendons (ou de ce que nous ne voyons et n'entendons pas). Les

notions de perspective et des limites du voir (Laplantine, 2007a) s'actualisent dans ces « trous ».

Nous avons également inclus d'autres « trous » en insérant des fonds noirs d'une durée de 1.5 secondes entre les coupures au montage. Ceux-ci invitent les spectateurs à investir l'espace « vide » qui existe entre les plans, à tisser les liens entre les images. Ces « vides » permettent également aux spectateurs de se reprendre, se reposer entre les prises. Cependant, les fonds noirs sont surtout intégrés à l'œuvre afin de laisser place à l'imagination et à l'interprétation du spectateur, ce qui relève de notre intention de créer des liens par la médiation de l'œuvre documentaire. Ainsi, notre œuvre contribue à créer du sens (la classe d'accueil perçue par un groupe d'enfants allophones), mais laisse manifestement du vide, du non-sens, pour donner l'occasion (et aussi lancer le défi) au spectateur de tisser lui-même des liens à partir de sa propre sensibilité. Le caractère troué de notre œuvre et le fait qu'elle exige du spectateur une participation active dans la construction de sens en font une œuvre dynamique<sup>41</sup>. Finalement, nous pouvons conclure que la forme de notre montage audiovisuel et ce qu'elle implique en termes communicationnels prend le dessus sur son contenu. Le contenu des images et sons démontre les différentes réalités d'une classe d'accueil à Montréal, mais nous avons focalisé notre attention sur comment rendre compte collectivement de cette expérience par la médiation de l'œuvre documentaire – donc, sur la forme. D'ailleurs notre question de recherche de départ concerne précisément cet aspect : *comment la prise de vue vidéo amateur par des enfants au sein d'une classe d'accueil, puis la construction d'une installation médiatique à partir de ces traces, peuvent-ils être révélateurs d'une façon d'exprimer*

---

<sup>41</sup> « Une œuvre d'art, dans son sens dynamique, est bien ce processus d'assemblage des images dans l'esprit et les sens du spectateur. C'est ce qui constitue la particularité d'une œuvre vraiment vivante; c'est ce qui la distingue de cette autre, morte, dont le spectateur ne perçoit que le résultat final du processus achevé, au lieu d'être intimement mêlé à ce même processus au fur et à mesure de son déroulement. (...) Par conséquent, dans la méthode même de création d'images, l'œuvre d'art doit reproduire ce processus par lequel, dans la vie courante, de nouvelles images se construisent dans le conscient et la sensibilité de l'homme » (S.M. Einsenstein, 1976: 220-21).

*collectivement l'expérience du groupe en tant qu'œuvre documentaire?.*

### 3.3 Installation vidéo

La notion de « trou » est explicite dans notre œuvre d'autant plus qu'elle sert notre intention de produire un espace relationnel dans lequel le spectateur serait appelé à participer à la création de sens. Pour la diffusion de notre œuvre médiatique, nous avons un espace dans lequel le spectateur pouvait s'imprégner des images et des sons au moyen d'une projection à double écrans. Comme le projet a été conçu à partir de deux caméras « Flip » accessibles aux enfants lors de nos visites, l'idée des deux écrans se voulait un rappel du dispositif de captation à caméras multiples, et le spectateur devenait le remplaçant de notre caméra. Cette idée s'est développée et a donné lieu à la conception d'un espace esthétique élaboré. La conception de l'espace de notre installation médiatique mettait en place deux écrans se faisant face, créant un espace vide entre eux (les écrans, mesurant 2 mètres par 2.5 mètres, étaient séparés par 3-4 mètres). L'intention était de mettre le spectateur dans une situation où il serait physiquement dans « l'interstice » de l'image, dans le « trou » de l'image. Dans ce positionnement dans l'espace, un choix s'impose au spectateur : se tourner vers l'écran A ou se tourner vers l'écran B. En outre, le spectateur voit vers où les autres spectateurs regardent et lequel des deux écrans ils ont choisi. Ainsi, le spectateur devient partie prenante de la construction de son expérience de l'œuvre. L'intention derrière cette disposition des écrans est de stimuler la participation du spectateur par le corps (il doit déplacer son corps pour faire face à un écran) et d'initier un dialogue (au sens de l'esthétique relationnelle) entre lui et l'œuvre. De plus, le positionnement du spectateur rappelle un des thèmes inhérents à notre œuvre : la subjectivité. Ce que

le spectateur choisit de regarder, sa perspective, contribue à son expérience de l'œuvre. Le spectateur éprouve l'expérience du regard de l'enfant par les captations projetées sur les écrans tout en étant placé dans une position dans laquelle on lui rappelle que son expérience dépend aussi de sa subjectivité. Ainsi, le thème de la subjectivité existe à plusieurs niveaux : 1) sur les écrans, apparaissent les captations produites par les enfants et témoignent de leur choix, leur perspective; 2) ce que nous avons choisi de compiler dans notre travail éditorial (notre montage audiovisuel) et; finalement, 3) par l'agencement de l'espace à double écrans, le spectateur doit choisir de porter son attention sur un écran plutôt qu'un autre.

Jusqu'ici, nous avons discuté de la forme de notre œuvre puisque tel était le mandat de notre travail de recherche-crédation. Cependant, même si cela dépasse les attentes de la recherche, nous souhaitons soulever un point spécifique par rapport au contenu des captations. Le contenu audiovisuel issu des captations de l'école Sainte-Cécile montre la classe d'accueil et le début du processus d'intégration culturelle de l'enfant récemment immigré. Sans analyser ce processus complexe, nous estimons que notre œuvre aborde cet enjeu de façon sensible et symbolique : la notion de vide entre les images et entre les écrans soulève l'idée des identités culturelles perforées. Pour s'intégrer, il faut faire une place au nouveau, à l'inconnu, et cet espace est à construire à partir de l'expérience de l'immigration et de l'adaptation aux nouveautés d'une terre d'accueil.

Pour conclure, notre production de documentaire participatif a mis en place une situation dans laquelle la caméra devenait médiation entre filmeur, filmé et spectateur et notre installation montre les différents usages du média soulignant la subjectivité des enfants et celle du spectateur. Finalement, notre installation crée physiquement un espace dans lequel le spectateur est placé entre les prises de vue, dans l'espace entre les cadrages produits par les enfants filmeurs, ce que Bourriaud nomme l'*interstice social* (1998).





## CHAPITRE IV

### RÉCEPTION DE L'ŒUVRE ET AUTOCRITIQUE

*Quiconque s'attache à écouter la réponse des  
enfants, est un esprit révolutionnaire.*

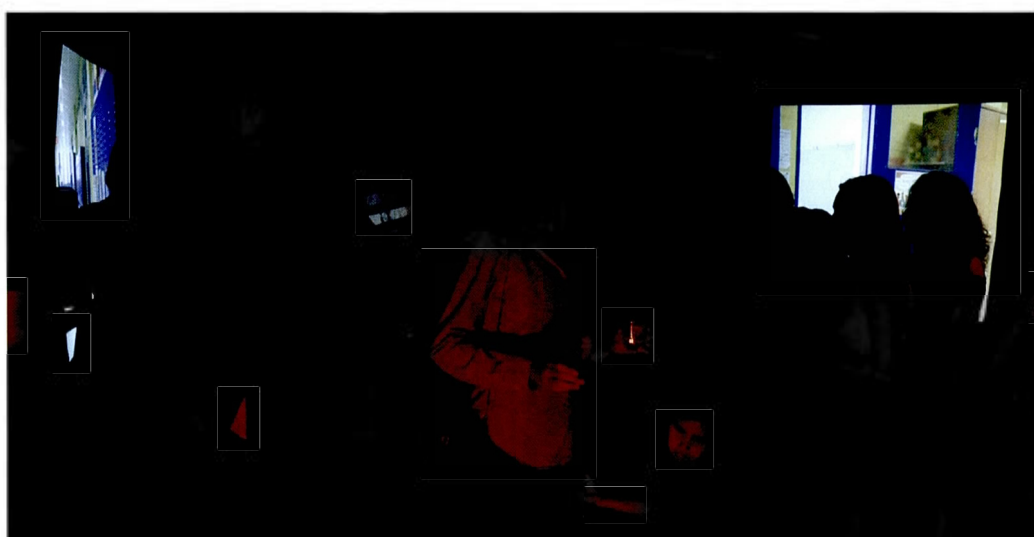
Françoise Dolto

#### 4.1 Le vernissage

La diffusion de notre œuvre a eu lieu le 20 juin 2013 à l'Université du Québec à Montréal. Une vingtaine de personnes étaient présentes dont cinq enfants âgés de cinq à dix ans. Avant la projection et pendant que la salle se remplissait d'invités, un montage photographique montrant les enfants participant à nos activités de tournage était diffusé en boucle sur les deux écrans qui délimitaient l'espace de notre installation. Ce diaporama était accompagné d'une trame sonore composée de sons provenant de l'école primaire Sainte-Cécile (voix d'enfants, consignes de la professeure, déplacements de chaises, sonneries, portes de casier qui se ferment, etc.).

Une courte présentation avant la projection a permis de mettre l'œuvre en contexte. Nous avons expliqué que notre projet consistait à produire un documentaire portant sur la classe d'accueil à partir du point de vue de l'enfant et à mettre en forme leurs captations dans une installation à deux écrans. Les spectateurs ont été invités à s'installer entre les deux écrans de deux mètres par deux mètres et demi (6'X8') chacun (et se faisant face à trois mètres de distance). Les spectateurs occupaient une grande partie de l'espace disponible entre les deux écrans (Fig.4.1).

Un dispositif de rétroprojection<sup>42</sup> ainsi que de longs rideaux noirs entourant les écrans et délimitant l'espace de projection ont été utilisés afin d'épurer l'espace de visionnement. Ainsi, l'espace de l'œuvre constituait une sorte de chambre noire dans laquelle deux écrans « flottant » s'illuminaient à différents moments sans que la technologie nécessaire à la projection ne soit visible.



**Figure 4.1** Vernissage de l'installation vidéo I

Dans notre montage audiovisuel (et spatial) d'une durée de 10 minutes, l'image et le son allaient d'un écran à l'autre, laissant par moment un des écrans sans image. À d'autres moments, l'image apparaissait simultanément sur les deux écrans (parfois la même image/séquence était projetée sur les deux écrans, d'autres fois des images/séquences distinctes étaient projetées sur chaque écran). De façon générale, les spectateurs ont semblé comprendre assez rapidement les variantes qu'offrait le dispositif de projection. Lors de la projection, les spectateurs cherchaient vivement du

<sup>42</sup> Le projecteur est placé en arrière de l'écran qui est composé d'un tissu laissant passer la lumière; l'image est projetée à l'envers (les lettres apparaissent tel dans un miroir) pour qu'elle soit perçue « à l'endroit » du côté de l'écran visible au spectateur.

regard sur quel écran allait apparaître la prochaine image, comme s'il s'agissait d'un jeu de devinette.

Notre montage audiovisuel et spatial visait justement à entraîner la participation du spectateur, non seulement, comme nous l'avons dit précédemment, afin de construire le sens de l'œuvre, mais également afin de l'encourager à ressentir la présence des autres spectateurs. Le dispositif de projection incitait le spectateur à faire des choix : adopter une position dans l'espace (durant la projection, certains spectateurs se sont même déplacés dans l'espace afin de changer leur point de vue); prioriser un écran plutôt qu'un autre; regarder les deux écrans en hochant la tête d'un écran à l'autre, etc. Le battement de temps (environ 1.5 seconde) entre les différentes séquences projetées créait un court moment « suspendu » dans lequel les spectateurs pouvaient se retrouver face à face les uns avec les autres, chacun cherchant l'écran qui afficherait la séquence suivante. Lorsque les images étaient projetées sur les deux écrans simultanément, plusieurs spectateurs demeuraient « face à face » durant la séquence alors qu'ils regardaient des écrans opposés. Cette situation leur permettait de reconnaître, par le positionnement d'autres, qu'une projection se déroulait sur l'autre écran.



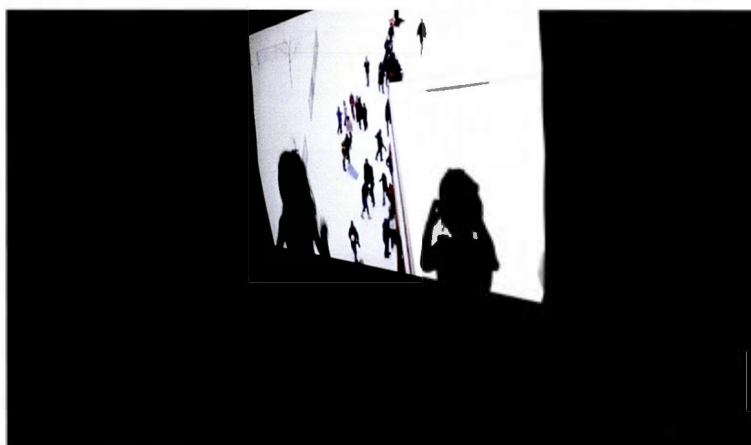
**Figure 4.2** Vernissage de l'installation vidéo II



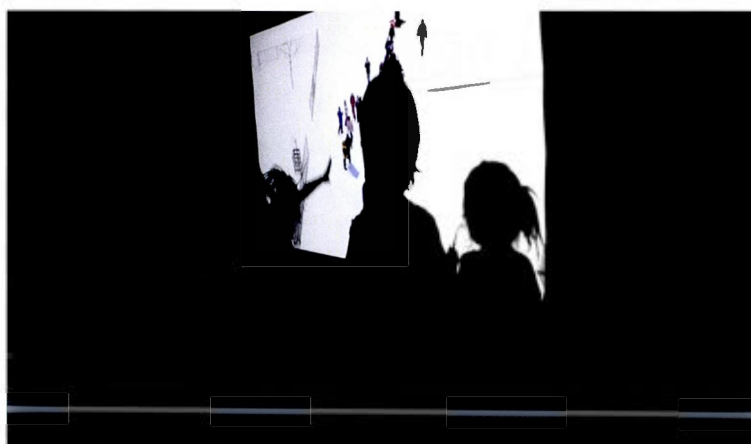
**Figure 4.3** Vernissage de l'installation vidéo III

Notre conception de l'espace visait à créer un contexte de réception à l'image du contenu de notre montage audiovisuel : un groupe vivant, joueur, actif, bref, un groupe d'enfants. Les spectateurs ont d'ailleurs répondu de manière positive à nos intentions de créer un espace d'appréciation sensible et de stimuler la participation des spectateurs par la diffusion de l'œuvre. Effectivement, les spectateurs ont « joué » avec le dispositif ainsi qu'entre eux, au sein d'un espace remplis de personnes devenues elles aussi joueuses et actives. Par ailleurs, le dispositif de diffusion faisait principalement réagir les enfants (rires, exclamations). À notre avis, la présence des enfants lors de la projection a permis de rendre l'expérience de la projection participative. En effet, un esprit ludique s'est installé au sein des spectateurs devenus partie prenante du dispositif; un « jeu » que les enfants avaient reconnu comme tel dès les premières séquences. D'ailleurs, au terme de la projection, les cinq enfants ont découvert les projecteurs derrière les rideaux et ont fait des séries de performances d'ombres chinoises. Par cette activité improvisée, l'esprit de jeu s'est poursuivi (Fig. 4.4; 4.5; 4.6.) durant la soirée.

Au début de la soirée, nous avons fait circuler une caméra « Flip » parmi les enfants. Ceux-ci ont filmé durant la projection et après la projection, poursuivant l'activité des élèves de l'école Sainte-Cécile. La caméra et la captation du point de vue de l'enfant se poursuivaient, *in situ*, au moment du vernissage.



**Figure 4.4** Enfants lors du vernissage de l'installation vidéo I



**Figure 4.5** Enfants lors du vernissage de l'installation vidéo II





**Figure 4.6** Enfants lors du vernissage de l'installation vidéo III

#### 4.2 Réception : la communauté de spectateurs

Le 1er juillet 2013, nous avons réuni trois des personnes présentes lors de la projection du 20 juin afin d'animer une discussion de groupe autour de la réception de l'œuvre. Une quatrième personne nous a fait parvenir ses réflexions par écrit en réponse à une question spécifique sur la mise en forme de l'œuvre (la disposition des deux écrans, leur taille et l'emplacement des spectateurs). Deux des trois participantes à la discussion sont des artistes visuelles reconnues par leur milieu en tant que tel. La troisième participante à la discussion est travailleuse sociale et exerce son métier dans un centre communautaire de Montréal. La quatrième personne (ayant fait parvenir ses commentaires par l'écrit) est une romancière publiée. L'entretien collectif semi-dirigé a duré une heure. Les participantes ont partagé leur appréciation et interprétation des diverses composantes de l'œuvre (la forme, le contenu, l'expérience du visionnement en groupe). Telle une conversation, l'entretien n'était pas structuré par des questions précises, mais plutôt divisé en thèmes, ce que le sociologue Jean-Claude Kaufmann



nomme *entretien compréhensif*<sup>43</sup>. Cette méthode permet de faire l'aller-retour constant entre compréhension, écoute attentive, prise de distance et analyse critique. Comme l'objet de la discussion était une œuvre d'art, il nous a paru pertinent de créer un contexte assez ouvert dans lequel chacune des participantes pouvait amener de nouveaux éléments aux thèmes proposés. Nous avons proposé les thèmes suivants comme point de départ à l'entretien : le point de vue de l'enfant; la caméra comme objet qui relie; la mise en forme du documentaire (les deux écrans et les absences d'images entre les séquences) et l'événement de la projection en tant que jeu participatif (pertinence de la présence des enfants, composition de l'espace de diffusion). L'entretien compréhensif a fait émerger d'autres thèmes tels, l'échange entre nouveaux arrivants et acteurs locaux par la création artistique, le journal intime audiovisuel comme façon de mieux comprendre les enjeux que vivent les enfants à l'école (incluant les classes d'accueil), les enfants comme groupe soumis au quotidien de la vie dite « adulte », etc. Enfin, la structure de l'entretien a donné lieu à des conversations riches à l'image des impressions diversifiées suscitées par la diffusion de notre œuvre médiatique.

Le premier thème était le *point de vue de l'enfant au cinéma documentaire*. La première participante a fait remarquer que, dans un tournage documentaire conventionnel, l'enfant semble chercher à satisfaire l'adulte qui lui pose des questions ou qui le filme en ayant certaines attentes de performances ou de comportements.

J'ai l'impression que dans d'autres documentaires sur les enfants, on sent le regard de l'adulte, on sent que la caméra intimide l'enfant et que [celui-ci] veut répondre « correctement ». Dans le film [dont il est question], on sent la dynamique entre enfants. Ils jouent. Peut-être qu'à cause de ça, on reste en surface, mais c'est peut-être aussi la profondeur [du film].

---

<sup>43</sup> Kaufmann soutient que « [l]a démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir et comprendre de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus; elle commence par l'intropathie » (1996 :9).

Plus loin dans la conversation, la même participante soulignait comment le regard d'un adulte sur un groupe d'enfants pouvait être teinté d'une lourdeur ou d'un sérieux qui, selon elle, ne sont pas représentatifs de la réalité vécue par les enfants.

C'est comme si on voulait que [les documentaires sur les enfants] nous aident à régler nos problèmes d'adultes : guerre, racisme, etc. Mais ce ne sont pas les problèmes des enfants. La légèreté à l'écran [dans le film présenté], c'est le reflet de la posture de l'enfant.

Une deuxième participante a trouvé l'intégration du point de vue de l'enfant intéressante puisque ce regard permet, selon elle, de remettre en question les structures de pensée « apprises » et intégrées; les différentes façons de rationaliser propres à l'adulte éduqué par un système d'éducation spécifique.

L'enfant n'est pas encore structuré même si à l'école, il apprendra à le devenir. Son point de vue n'est pas compartimenté dans une intro, [un] développement et [une] conclusion spécifique. Son point de vue [dans le documentaire] mérite une observation, ne serait-ce que pour essayer de se défaire d'un moule appris et réappris.

L'intégration du point de vue de l'enfant dans notre travail a suscité, pour la quatrième participante (celle qui nous a fait parvenir ses commentaires par écrit) la sensation d'être parmi les enfants : « [J]'ai été impressionnée par [la] sensation d'être des leurs — à leur niveau, à leur hauteur, en plein dans l'action ». Nous estimons que les réactions des spectateurs sur le point de vue de l'enfant au cinéma documentaire sont en phase avec nos intentions d'exprimer collectivement l'expérience de la classe d'accueil.

Sur le thème du rôle de la caméra dans une classe d'accueil, la deuxième participante affirmait percevoir la caméra comme un objet donnant du pouvoir aux enfants, les mettant tous au même niveau du fait qu'ils apprenaient à manipuler la caméra en même temps. À partir de ce commentaire, les autres participantes ont donné leurs avis. Selon la troisième participante, la caméra représentait un objet précieux puisqu'elle créait un contexte de « démocratisation » au sein duquel « chacun a une

voix ». La première participante trouvait le dispositif de captation pertinent dans un contexte de classe d'accueil puisqu'il stimulait les interactions entre les membres du groupe en les mettant tous au même niveau : ils étaient tous filmeurs amateurs, peu importe leur niveau de connaissance de la langue française. Ainsi, pour les participantes, les idées d'égalité et de démocratie étaient associées au rôle de la caméra dans une classe d'accueil.

En abordant le thème du « trou » (dans le montage audiovisuel et aussi dans l'espace physique de la projection), les commentaires de l'ensemble des participantes étaient semblables : « c'était un jeu! » ou encore, « tu nous as eu<sup>44</sup>! ». La quatrième participante a affirmé que l'agencement de l'espace et du montage audiovisuel rendait l'expérience du visionnement participative.

En nous plaçant entre deux écrans, tu nous as mis au centre de la classe, faisant de nous non seulement des spectateurs, mais aussi, et surtout, des participants. J'avais l'impression d'être assise sur une petite chaise de plastique avec les enfants, et d'avoir un bâton de colle dans les mains pour faire un bricolage avec eux. Le regard des spectateurs s'attardait sur un écran, puis rebondissait sur un autre. On aurait dit qu'on assistait à une partie de ping-pong. Ça grouillait sur les écrans et dans la salle.

Les thèmes abordés et les commentaires rapportés représentent bien les différentes réactions des spectateurs ayant fait l'expérience de notre installation médiatique. Ces retours ont permis de mettre en valeur différents aspects de notre œuvre : le point de vue de l'enfant, la caméra comme objet démocratisant au sein d'un groupe de filmeurs amateurs et l'espace de diffusion comme façon de stimuler la participation du spectateur. Cette présentation devant spectateurs, représentant l'étape finale de notre travail de recherche-crédation, et la récolte subséquente des réactions suscitées par celle-ci nous permettent maintenant d'analyser de façon rétrospective notre travail de création.

---

<sup>44</sup> Traduction libre de l'expression en anglais : « you tricked us! ».

## CONCLUSION

*C'est comme un pas dans la brume dont  
on ne peut dire s'il mène quelque part.*  
Maurice Merleau-Ponty

### Analyse rétroactive et autocritique

Au départ, notre travail de création s'est constitué autour de trois objectifs : mettre en place un dispositif de captation participative, élaborer un montage audiovisuel à de ces captations et créer un espace d'appréciation sensible pour la diffusion de l'installation. Le projet a présenté plusieurs défis, notamment en ce qui concerne l'organisation et le temps (l'obtention de permissions, l'élaboration d'horaires de production, la préparation d'atelier, le traitement de données, la conception et la réalisation d'une installation multiécran). Notre recherche-crédation a également suscité bon nombre de questions face à la nature de notre projet : était-ce un projet d'intervention, une recherche anthropologique sur l'utilisation des médias, une création collective ? Bref, la nature multidisciplinaire de notre travail a donné lieu à de nombreux questionnements autour des objectifs du projet, et ce, durant tout son processus.

Nous nous penchons maintenant plus précisément sur notre méthodologie de captation, dans une perspective autocritique. Ayant sans doute sous-estimé l'ampleur de notre projet, nous avons réitéré les exercices de captation à l'école Sainte-Cécile (douze fois), ce qui a eu pour résultat de générer une très grande quantité de données (quinze heures de vidéo). Par conséquent, le travail de montage (l'œuvre devait durer dix minutes) s'est révélé un grand défi. Or, les nombreuses visites nous a permis une imprégnation du milieu. La liberté offerte aux enfants durant les ateliers a été utile pour promouvoir une expérimentation du média non-cadrée par des règlements ou des

directives venant d'adultes. La souplesse de ces exercices de tournage est d'ailleurs bien perceptible dans notre œuvre. Cependant, cette liberté d'utilisation du média rendait le contenu des captations difficilement accessible pour un spectateur extérieur au groupe. Si notre approche accordait une très grande marge de liberté aux enfants, nous souhaitions tout de même obtenir un contenu de qualité et facile d'accès pour de futurs spectateurs. Ainsi, un des défis de notre création a été de lâcher prise devant la très grande diversité de ces captations. Nous avons choisi de travailler à partir de l'inconnu (la variété des contenus) et d'aller vers l'inconnu (la forme que prendrait le montage était imprévisible). Nous croyons avoir relevé ce défi. Néanmoins, nous estimons que notre projet aurait gagné à réunir moins de participants afin de générer moins de données. Ceci aurait rendu la gestion des activités plus facile et aurait réduit le travail de montage. Il reste à voir si, dans de telles conditions, la caméra aurait créé une situation d'exclusion plutôt que d'inclusion.

Nous avons également rencontré des défis quant à l'animation de certaines activités de tournage. Les enfants pouvaient se disputer pour les caméras puisqu'il n'en avait que deux. Nous avons clarifié, dès la première visite, un règlement simple: s'il y a dispute, l'activité s'arrête. Un rappel de ce règlement était nécessaire même si généralement les enfants respectaient les « tours » avec la caméra.

En ce qui concerne le montage audiovisuel, il a été réalisé à l'aide de moniteurs de taille standard (un écran d'ordinateur standard d'un ratio 16:9) alors que la diffusion allait se faire sur des écrans très grands de ratio 4: 3 (deux mètres par deux mètres et demi) dans un espace vaste (la pièce mesurait une centaine de mètres carrés). Il aurait été préférable de faire l'édition en projetant le travail en cours sur les deux écrans géants afin de voir et entendre l'effet réel de l'installation et pouvoir ainsi ajuster selon les besoins. Dernièrement, la projection multiécran nous a paru comme un dispositif de diffusion stimulant la participation du spectateur, or il s'agit d'un format de diffusion difficile à exporter vers les plateformes des nouvelles technologies. Pour



vivre l'expérience de l'œuvre, il faut la visionner surplace ce qui limite le potentiel de diffusion de l'œuvre.

### Synthèse et conclusion

En explorant les thèmes de la classe d'accueil et de l'enfant filmeur, nous avons expérimenté avec la forme documentaire par la création de notre œuvre documentaire. Cette exploration a donné lieu à un dispositif de captation médiatique collective ainsi qu'un dispositif de diffusion multiécran. Mais outre les dispositifs expérimentaux, ce projet nous a permis d'aller à la rencontre de l'enfance, de cet esprit ludique et créateur empreint de candeur et de simplicité; d'aller à la rencontre de ce qui est si souvent oublié par « les grandes personnes ». En ce sens, cette recherche-crédation nous a paru parfois paradoxale; d'une part nous voulions explorer, avec sérieux, une méthodologie de création passant par le regard filmé de l'enfant et passant par le regard collectif sur une classe d'accueil. D'autre part, afin de nous intégrer au groupe et de sonder le point de vue de l'enfant, nous nous sommes laissés porter par l'esprit joueur, typique chez l'enfant, laissant parfois de côté les objectifs de notre travail. Or, c'est par l'abandon de règles et d'impératifs qu'une richesse s'est dégagée de notre exploration.

Par ailleurs, notre projet semble aussi avoir marqué les enfants participants. En effet, au moment où nous terminions notre tournage, la professeure de la classe d'accueil nous confiait que certains enfants, qui étaient généralement portés à s'isoler et à interagir très peu avec les autres élèves, devenaient plus communicatifs au moment de notre passage en classe. Comme si nos ateliers ludico-médiatiques leur insufflaient la confiance nécessaire pour prendre la parole et interagir davantage avec leurs collègues. Notre projet de recherche-crédation, et surtout notre volonté de réaliser une œuvre documentaire autrement auront certainement permis, pour nous-mêmes en tant que



chercheur-créateur, pour les enfants filmeurs et pour les spectateurs, de délier certaines habitudes, d'affronter certaines peurs, de risquer certaines erreurs et, finalement, de se laisser porter par les chemins inconnus de la création.

L'expérience de cette recherche-crédation nous a permis d'aborder autrement la création documentaire à travers une expérimentation du dispositif de captation et de diffusion. La recherche sur les concepts inhérents à l'œuvre, soit le point de vue et l'objectivité, le film amateur/la caméra comme catalyseur de lien et la diffusion d'une œuvre comme potentiel liant dans la communauté de spectateurs, nous a servi de cadre conceptuel motivant une réflexion enrichissante tout au long de notre processus créatif. En ce sens, la recherche-crédation, un processus à la fois intellectuel et théorique, à la fois sensible et expressif, nous a offert un cadre pour expérimenter le médium du cinéma documentaire. Toutefois, un tel travail ne s'est pas réalisé sans défis : notre œuvre a pris différentes formes au fur et à mesure que nous défrichions de nouvelles pistes de réflexion et, de même, notre recherche prenait de nouvelles directions au fur et à mesure que notre œuvre prenait forme. Ce processus de production, de la recherche comme de l'œuvre, a par conséquent été non linéaire et itératif.

Notre vernissage a eu lieu le 20 juin 2013 et a servi d'espace de diffusion et de réception pour notre travail de création. Cet événement et les commentaires qu'ont fournis les spectateurs permettent de répondre à notre question de départ : *comment la prise de vues vidéo amateur par des enfants au sein d'une classe d'accueil, puis la construction d'une installation médiatique à partir de ces traces, peuvent-ils être révélateurs d'une façon d'exprimer collectivement l'expérience du groupe en tant qu'œuvre documentaire?* Les observations que nous avons retenues lors du vernissage ainsi que les commentaires recueillis *a posteriori* par un entretien de groupe démontrent que le contenu (ce qu'ont filmé les enfants) et la forme de l'œuvre (le montage images-sons et la composition d'une installation médiatique à deux

écrans) sont des moyens (qualitatifs et esthétiques) pour exprimer l'expérience d'un groupe d'enfants. Cette mise en forme documentaire stimule la sensibilité des spectateurs tout en créant un espace de réception ludique et dynamique. Notre projet de création souligne également la pertinence du point de vue de l'enfant filmeur pour la démarche documentaire. Ce point de vue sollicite d'ailleurs l'intérêt du spectateur à plusieurs niveaux : il remet en question le regard de l'adulte dans les films qui portent sur l'enfant (démocratisation du regard; posture postcolonialiste en anthropologie); il permet de reconnaître les habitudes transmises par la structure de l'institution d'enseignement (remise en question du logocentrisme); finalement, il interpelle le spectateur en tant que partie prenante de l'œuvre, notamment par son esthétique du film amateur (le film amateur/de famille et la projection en tant que catalyseurs d'interactions).

En somme, comme nous l'avons vu, notre projet à l'école Sainte-Cécile a donné des résultats éclairants sur la manière de mener une démarche de création documentaire. S'il illustre des avenues sur le plan de la production et de la diffusion (captation collaborative, montage atypique, diffusion sur deux écrans simultanément), il éclaire également les voies d'une approche d'intervention pédagogique auprès de jeunes allophones. Cette voie n'est pas à négliger, car elle ouvre sur des pratiques collaboratives et médiatiques d'apprentissage et d'intégration qui, aux vues de notre œuvre, se révèlent des vecteurs d'émancipation pour les enfants. Il s'agit certainement d'une voie à investiguer. Notre trajectoire de recherche-crédation nous a permis de nous sensibiliser à cette réalité et nous pouvons considérer que celle-ci a porté fruit. Notre recherche-crédation représente peut-être le point de départ de nouvelles réflexions sur les environnements d'apprentissages collaboratifs et sur l'intégration des médias comme moyen de catalyser le sentiment collectif. Nous espérons donc poursuivre notre réflexion et notre pratique en proposant d'implanter des ateliers médiatiques au sein d'organismes accueillant les nouveaux arrivants au Québec.

## APPENDICE A

### LETTRE DE PRÉSENTATION

À qui de droit,

Je soussignée, Kate Bouchard, étudiante à la maîtrise en communication à l'Université du Québec à Montréal, désire tourner des images à l'intérieur de l'établissement scolaire nommée École Sainte-Cécile, située au 7230 de Gaspé à Montréal, afin de compléter mon projet de mémoire de maîtrise. Ce projet filmique implique la participation d'une classe de mise à niveau et francisation regroupant des enfants de 8 et 9 ans. Le but de ce film est de capter le regard de ces enfants sur leur nouvel environnement.

De façon pratique, le tournage comportera deux volets :

1- Tournage au sein de la classe avec une mini-équipe composée d'un cameraman, un preneur de son, et de moi-même. Les modalités et la fréquence de ces tournages sont à déterminer avec la direction de l'école. Aucun tournage n'aura lieu sans le consentement et l'autorisation des parents.

2- Les enfants seront invités à participer eux-mêmes au tournage du deuxième volet, à l'aide de mini-caméras qui leur seront fournies. Cette portion du tournage aura lieu uniquement à l'intérieur de la classe de Véronica Alvarez. Là aussi, la captation de ces images devra se faire selon les mêmes modalités que le premier volet inscrit ci-haut.

Ce projet de maîtrise est effectué sous la direction du professeur Denis Chouinard, qui est aussi cinéaste, et il s'est engagé à encadrer ce projet et à en faire respecter la plus complète discrétion. Aucune des images tournées et montées de ce projet ne pourra être diffusée ou présentée d'aucune manière sans le consentement écrit des parents des enfants impliqués dans le film qui résultera de l'aboutissement de ce projet.

Kate Bouchard

## APPENDICE B

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement pour (nom de l'enfant) :

\_\_\_\_\_  
 Projet de recherche-création pour mémoire de maîtrise en communication (UQÀM)  
 Recherche réalisée par Kate Bouchard  
 Recherche dirigée par M. Denis Chouinard

La recherche porte sur les plusieurs façons dont les enfants utilisent la caméra vidéo dans le contexte d'apprentissage d'une classe d'accueil à Montréal. Le projet sera filmé, en partie, par les enfants de la classe de Mme Véronica Alvarez ainsi que par Kate Bouchard et une petite équipe de tournage composée de deux autres personnes. Les images seront utilisées pour faire un documentaire.

Je donne la permission à mon enfant de participer à ce projet de recherche dont les conditions sont les suivantes :

- Si l'enfant ne veut pas participer au projet, son choix sera respecté.
- Le tournage sera fait en présence de Véronica Alvarez, enseignante de la classe, en tout temps.
- Il n'y aura pas d'entrevues faites auprès des enfants.
- Il s'agit d'un projet d'observation et de participation.
- C'est un projet académique qui ne sera pas diffusé sans l'accord du ou des parent(s).
- Les images vidéo seront visionnées en toute confidentialité par Kate Bouchard et l'entourage académique soutenant sa recherche.
- Pour tout renseignement concernant le projet, vous pouvez communiquer avec Kate Bouchard - 514 830 9235

☐

J'accepte

☐

Je n'accepte pas

Signature(s) de parent(s) ou gardien(s) responsable(s) :

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (lien avec enfant)  
 \_\_\_\_\_ (lien avec enfant) \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## APPENDICE C

Tableau de production

Dates	Caméra Flip (A)	Caméra Flip (B)	Caméra Ex3	Durée Totale
15/11/2011	caméra absente	caméra absente	75 minutes	75 minutes
22/11/2011	caméra absente	caméra absente	95 minutes	95 minutes
08/12/2011	20 minutes	7 minutes	caméra absente	27 minutes
22/12/2011	41 minutes	34 minutes	caméra absente	75 minutes
23/12/2011	36 minutes	38 minutes	caméra absente	74 minutes
03/02/2012	38 minutes	44 minutes	caméra absente	82 minutes
10/02/2012	44 minutes	36 minutes	caméra absente	80 minutes
02/03/2012	55 minutes	caméra absente	caméra absente	55 minutes
29/03/2012	26 minutes	25 minutes	caméra absente	51 minutes
05/04/2012	18 minutes	29 minutes	47 minutes	94 minutes
12/04/2012	57 minutes	caméra absente	71 minutes	128 minutes
12/06/2012	26 minutes	14 minutes	35 minutes	75 minutes
Total de matériel audiovisuel				16h51 min

## BIBLIOGRAPHIE

- Astuc, Alexandre. 1992. « Naissance d'une nouvelle avant-garde, la caméra-stylo ». *Trafic*, n°3, p. 147-150.
- Augé, Marc. 1997. « Le nouvel espace-temps de l'anthropologie ». In *Dire les autres : réflexions et pratiques ethnologiques*, sous la dir. de Haivard, Jacques, Kaehr, Roland, p. 9-12. Lausanne : Payot.
- Bazin, André. 2007. *Qu'est-ce que le cinéma ?*. Paris : Éditions du Cerf, 372 p.
- Boukala, Mouloud. 2009. *Le dispositif cinématographique, un processus pour [re]penser l'anthropologie*. Paris : Téraèdre, 138 p.
- Boukala, Mouloud et François Laplantine. 2006. « Une certaine tendance des sciences sociales en France : Le cinéma mal estimé ». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 30, n°2, p. 87-105.
- Bourriaud, Nicolas. 2001. *Esthétique relationnelle*. Dijon : Presses du réel, 123 p.
- Dolto, Françoise (1988). 2003. *La cause des enfants*. Paris : Pocket, 603 p.
- Deleuze, Gilles. 1985. *Image-Temps, Cinéma 2*. Paris : Les Éditions de Minuit, p. 33-35.
- Eisenstein, S.M. 1976. *Le film, sa forme, son sens*. Paris : Éditions Christian Bourgois, p. 220-221.
- Esquenazi, Jean-Pierre. 1995. « L'effet "Film de Famille" ». In *Le film de famille : usage privé, usage public*, sous la dir. de Roger Odin, p. 207-224. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Froger, Marion. 2004. « Don et image de don : esthétique documentaire et communauté ». *History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, n°4, p. 115-140.
- Galland, Blaise. 1990. « De l'urbanisation à la glocalisation : l'impact des technologies de l'information et de la communication sur la vie et la forme urbaine ». *Terminal*, été-automne, p. 71-88.
- Ghorra-Gobin, Cynthia. 2003. « De la métropolisation et de la glocalisation : l'impact des discours des chercheurs américains ». *Espace, populations, sociétés*, p. 43-50.
- Ginzburg, Carlo. 1980. « Signes, traces, pistes : racines d'un paradigme de l'indice ». *Le débat*, n°6, p. 3-44.
- Kaufmann, Jean-Claude. 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 126 p.



Laplantine, François. 1996. *La description ethnographique : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Éditions Nathan, 127 p.

\_\_\_\_\_. 2005. *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre, 220 p.

\_\_\_\_\_. 2007a. *Leçons de cinéma pour notre époque : politique du sensible*. Paris : Téraèdre, 187 p.

\_\_\_\_\_. 2007b. *Le sujet : essai d'anthropologie politique*. Paris : Téraèdre, 164 p.

\_\_\_\_\_. 2009. *Son, image et langage*. Paris : Beauchesne, 202 p.

Lancri, Jean. 2006. « Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi ? ». In *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, sous la dir. de P. Gosselin et É. Le Coguiéc, p. 9–10. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lefèvre, F. 1926. *Entretiens avec Paul Valéry*. Paris : Les Nouvelles Littéraires, p. 133.

Létourneau, Jocelyn. 2006. *Le coffre à outils du chercheur débutant*. Montréal : Boréale, 259 p.

(Van der Keuken cité dans) Loisel, Marie-Claude. 2012. « Polyphonies du montage ». 24 *images*, n°159, octobre-novembre, p. 9.

Mcluhan, Marshall. 1967. *The Medium is the Message : an Inventory of Effects*. Londres : Penguin Books, 157 p.

Merleau-Ponty, Maurice. 1996. *Sens et non-sens*. Paris : Gallimard, p. 8

Moles, Abraham A. 1993. « Questions du communicologue à l'anthropologue ». In *Les nouveaux enjeux de l'anthropologie : autour de Georges Balandier*, sous la dir. de Gosselin, Gabriel, p. 137-146. Paris : l'Harmattan.

Niney, François. 2002. *L'épreuve du réel à l'écran : essai sur le principe de réalité documentaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 347 p.

\_\_\_\_\_. 1993. « Entretien avec Johan Van Der Keuken ». *Cahiers du cinéma*, n°465, mars, p. 79.

Odin, Roger. 1990. *Cinéma et production de sens*. Paris : Armand Colin, 285 p.

\_\_\_\_\_. 1995a. « Du film de famille au journal filmé ». In *Le JE filmé*. p. 1952-1943 (la numérotation de l'ouvrage commence à 1990 pour remonter à 1897 date de l'invention du cinéma). Paris : Centre Georges Pompidou, Scratch Production.

\_\_\_\_\_. 1995b. *Le film de famille : usage privé, usage public*, Paris : Méridiens Klincksieck, 235 p.

\_\_\_\_\_. 1999. « La question de l'amateur ». *Communications*, n°68, p. 47-89.

\_\_\_\_\_. 2004a. « Esthétiques ordinaires du cinéma et de l'audiovisuel ». In *Ethnologie de la relation esthétique*, sous la direction d'Odile Vincent et Véronique Nahoum-Grappe, p. 15-30. s.l. : Édition Collection.

Perec, Georges. 1989. *L'infra-ordinaire*. Paris : Éditions Seuil, 118 p.

Rivière, Claude. 2007. *Introduction à l'anthropologie*. Paris : Hachette Supérieur, 158 p.

Robertson, Robert. 1992. *Globalization : Social Theory and Global Culture*. New York : SAGE Publications, 211 p.

Saillant, Francine et François Laplantine. 2009. « Globalisation, terrain et théorie, l'anthropologie retraversée ». *Parcours anthropologiques*, n°3, p. 21-28.

Spivak, Gayatri. 1988. « Can the Subaltern Speak ? ». In *Marxism and the Interpretation of Culture*, sous la dir. Nelson, Carey, Grossberg, Lawrence, p. 66-111. Urbana : University of Illinois Press.

Werner, Spies, Julia Drost, Sophie Collombat. 2007. *Max Ernst : vie et œuvre*. Paris : Centre Pompidou, p. 271-313.

#### Ressources électroniques :

Armand, Françoise. s.d. « Vie pédagogique : réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés » In *Ministère de l'éducation du loisir et du sport*. En ligne. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD\\_1](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_1). Consulté le 9 janvier 2013.

Bossion, Claude. 2004 (11 mai). « 6 questions à Roger Odin ». In *Cinémémoire : cinémathèque de films amateurs de Marseille*. En ligne. <http://cinememoire.net/index.php/interview-roger-odin>. Consulté le 10 avril 2013.

Chilvers, Ian. 2004. « Perspective ». In *The Oxford Dictionary of Art*. En ligne. <http://www.oxfordreference.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/view/10.1093/acref/9780198604761.001.0001/acref-9780198604761-e-2703>. Consulté le 16 août 2013.

« Filmer le travail : Wonder ou montrer, c'est cacher ». 2005 (18 avril). In *Des Images : Séminaire IV, Jean-Louis Comolli et la valeur travail*. En ligne. <http://www.desimages.be/spip.php?rubrique59>. Consulté le 20 juillet 2013.

S.a. 2012. *Charente-Maritime : Rencontres du troisième âge de Daphnée Cyr, dossier pédagogique*. En ligne

<[www.crdppoitiers.cndp.fr/file/DP\\_Rencontres3emeAge.pdf](http://www.crdppoitiers.cndp.fr/file/DP_Rencontres3emeAge.pdf)>. Consulté le 8 mai 2013.

S.a. 2012. « Guide du mémoire type ». *Faculté de communication, UQAM*. En ligne.

<[http://www.facom.uqam.ca/Page/Document/memoire\\_types\\_guide.pdf](http://www.facom.uqam.ca/Page/Document/memoire_types_guide.pdf)>. Consulté le 9 janvier 2012.

S.a. 2013. *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. En ligne. <<http://www.cnrtl.fr/>>  
Consulté le 25 août 2013.

## FILMOGRAPHIE

Cavalier, Alain, *Le combat dans l'île*, 1961, 105 min.

\_\_\_\_\_, *Mise à sac*, 1967, 98 min.

\_\_\_\_\_, *Ce répondeur ne prend pas de messages*, 1978, 77min.

\_\_\_\_\_, *Portraits* (deux séries), 1987-1991, 16 mm, 315 min.

\_\_\_\_\_, *La rencontre*, 1996, 75 min.

\_\_\_\_\_, *Le Filmeur*, 2004, 100 min.

\_\_\_\_\_, *Irène*, 2009, 85 min.

Cyr, Daphnée, *Papier de soi*, 2010, 15 min.

\_\_\_\_\_, *La rencontre du troisième âge*, 2011, 18 min.

\_\_\_\_\_, *Les premiers Humains*, 2012, 20 min.

Falardeau, Philippe, *Monsieur Lazhar*, 2011, 94 min.

Groulx, Silvie, *La classe de Mme Lise*, 2005, 89 min.

Lauzon, Jean-Claude, *Léolo*, 1992, 110 min.

Mikhalkov, Nikita, *Anna 6-18*, 1995, 100 min.

Philibert, Nicholas, *Être et avoir*, 2002, 104 min.

Van Der Keuken, Johan, *Face Value*, 1990, 120 min.

\_\_\_\_\_, *Amsterdam global village*, 1996, 35 mm, 245 min.